

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

ÚSTAV ČESKÉHO JAZYKA A TEORIE KOMUNIKACE

# **Diplomová práce**

**Projektové vyučování v předmětu Český jazyk a literatura na  
2. stupni ZŠ a na školách středních**

*Project Education in the Lessons of Czech Language and Literature at a Higher  
Level of Czech Primary School and at a Secondary School*

Mgr. Bc. Lucie Dusová

Praha 2016

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Šormová, Ph.D.

## PODĚKOVÁNÍ

Na této stránce bych chtěla poděkovat všem, kteří mi pomohli dojít k tomuto významnému životnímu kroku: nejen k sepsání Diplomové práce, ale také k absolvování mého dalšího studia.

Chtěla bych poděkovat vedoucí mé práce Mgr. Kateřině Šormové, Ph.D za podporu, cenné rady, trpělivost a vstřícný přístup při psaní této práce.

Dále bych chtěla poděkovat vedení ZŠ Sdružení, že mi zapůjčilo některé své projekty, z nichž některé jsem mohla přímo jako učitel vést s dětmi ve třídě a získat tak cenné zkušenosti s přípravou i realizací projektového vyučování.

Děkuji také mým rodičům a mému muži za všechnu pomoc a podporu, kterou mi poskytli.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 14. srpna 2016

.....

Lucie Dusová

## **Abstrakt**

Diplomová práce se zabývá projektovým vyučováním s akcentem na předmět Český jazyk a literatura na 2. stupni ZŠ a na školách středních. Jejím cílem je v teoretické rovině souhrnně představit tuto výukovou metodu a současný stav jejího využívání, dále provést analýzu vybraných projektů (a námětů na projektovou výuku) v českém jazyce a literatuře. V neposlední řadě je záměrem této práce navrhnout i vlastní projekty, které by učitelé mohli ve své praxi využít. Práce se tedy skládá jak z části teoretické, která se věnuje nejprve projektovému vyučování v obecné rovině, historii projektového vyučování, jeho plánování a přípravě, tak z části empirické, která na kvalitativní rovině popisuje, analyzuje a kriticky hodnotí některé projekty a navrhuje také projekty vlastní. Tato práce by mohla poskytnout cenný materiál pro zkušené i začínající pedagogy při přípravě a zavádění projektového vyučování na českých školách.

## **Klíčová slova**

projektové vyučování, projekt, projektová metoda, český jazyk a literatura, 2. stupeň ZŠ, střední škola

## **Abstract**

This theses concern with project-based learning with an emphasis on the subject Czech language and literature on higher level of czech primary school and secondary schools. It's purpose is to comprehend ideas of this teaching method and current state of its use, as well as to prepare analysis of chosen projects (or project ideas for teaching) in the Czech language and literature. The final goal of this thesis is to design own projects, which could be used by teachers in their praxis. Theses thus consists of two parts. The first on is theoretical and focuses on project-based learning in general, the history of project-based learning, it's planning and preparation. The second part, which is empirical, describes on a qualitative level and critically evaluates some projects and suggests own projects too. This theses could provide valuable material for both experienced and novice teachers in the preparation and implementation of project education at Czech schools.

## **Key words**

project-based teaching/project-based learning, project, project method, czech language and literature, higher level of czech primary school, secondary school

# OBSAH

Seznam použitých zkratk .....	9
ÚVOD.....	10
1. PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ.....	11
1. 1 Charakteristika projektového vyučování.....	12
1. 1. 1 Definice projektového vyučování (projektové výuky, projektové metody) .....	12
1. 1. 2 Základní znaky projektového vyučování .....	16
1. 1. 3 Typy projektů.....	18
1. 2 Integrace obsahu jako princip projektového vyučování.....	20
1. 3 Co není projektová výuka .....	23
1. 4 Přednosti a nedostatky projektového vyučování .....	25
1. 4. 1 Nedostatky a problémy spojené s projektovou výukou.....	26
1. 4. 2 Přednosti a pozitiva projektové výuky .....	28
2. HISTORIE PROJEKTOVÉHO VYUČOVÁNÍ .....	32
2. 1 Projektové vyučování a jeho počátky v zahraničí .....	32
2. 1. 1 Projekty v americké pragmatické pedagogice.....	33
2. 2 Vývoj projektového vyučování v českém prostředí .....	35
2. 2. 1 Počátky projektové výuky .....	36
2. 2. 2 Teorie a praxe projektového vyučování od 90. let 20. století .....	37
2. 2. 3 Projektové vyučování v současnosti .....	39
3. PLÁNOVÁNÍ A PRŮBĚH PROJEKTOVÉ VÝUKY .....	41
3. 1 Plánování a příprava projektu .....	41

3. 1. 1 Motivace žáků a výběr tématu .....	44
3. 1. 2 Možnosti integrace žáka a projektu .....	47
3. 1. 3 Formulování cíle projektu a zadání úkolů .....	48
3. 1. 4 Dělení žáků do skupin, výhody skupinové práce .....	50
3. 2 Realizace projektu.....	52
3. 2. 1 Role učitele v projektovém vyučování .....	53
3. 3 Výsledky projektu a jejich prezentace .....	55
3. 4 Hodnocení projektu.....	56
3. 4. 1 Kritéria hodnocení projektů .....	57
3. 4. 2 Průběžná zpětná vazba .....	58
3. 4. 3 Reflexe .....	59
4. PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ V PŘEDMĚTU ČESKÝ JAZYK A LITERATURA ....	61
4. 1 Pojetí a cíle výuky českého jazyka a literatury .....	62
4. 1. 1 Výukové cíle v předmětu Český jazyk a literatura .....	63
4. 1. 2 Současné pojetí výuky českého jazyka a literatury ve vztahu k projektovému vyučování .....	65
4. 2 Projektové vyučování v českém jazyce a literatuře – popis a analýza vybraných projektů .....	69
4. 2. 1 Školní časopisy .....	71
4. 2. 2 Další média (knihy, noviny, školní rozhlas aj.) .....	83
4. 2. 3 Literární projekty .....	102
4. 2. 4 Slohová a komunikační výchova v projektech.....	124
4. 3 Výsledky popisu a analýzy zvolených projektů .....	138
4. 3. 1 Typ projektu .....	139

4. 3. 2 Jednotlivé fáze projektové výuky .....	141
4. 3. 3 Přítomnost znaků projektového vyučování .....	142
5. NÁVRH VLASTNÍCH PROJEKTŮ K PŘEDMĚTU ČESKÝ JAZYK A LITERATURA .....	144
5. 1 Pražské pověsti a legendy .....	144
5. 2 Očima literární postavy .....	156
5. 3 Náměty pro další projekty .....	165
DISKUZE .....	167
ZÁVĚR .....	170
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	172
Přílohy .....	176



## Seznam použitých zkratk

BIE – *Buck Intitute for Education*

ČJL – *Český jazyk a literatura*

ČSFD – *Československá filmová databáze*

ITV – *Integrovaná tematická výuka*

LARP – *Live Action Role Play*

MŠMT – *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*

PBL – *Project-based Learnig (Projektové vyučování)*

RVP – *Rámcový vzdělávací program*

SŠ – *Střední škola*

UK – *Univerzita Karlova*

VOŠ – *Vyšší odborná škola*

ZŠ – *Základní škola*

# ÚVOD

Současná škola se neustále proměňuje a přizpůsobuje dnešnímu životu. Změny v pojetí výuky a v přístupu k žákovi jsou nejen vhodné, ba dokonce nutné, neboť zaujmout dítě v dnešním světě se stává pro učitele opravdovou výzvou. Škola přestává být pro dítě hlavním zdrojem informací a dostává se tak do silné konkurence s médii, z nichž žáci často čerpají informace nejrozličnějších kvalit. Není možné opomenout ani hojně se vyskytující nedostatečnou motivaci ke studiu a rázem je zde problém, nad kterým nelze přivírat oči. Dalším faktem je, že informace a dovednosti, které získáme dnes, nám v příštích letech nemusí stačit. Dnešní člověk musí být neustále připraven učit se něčemu novému a zdokonalovat sám sebe v procesu získávání informací, znalostí a dovedností, zvláště v oblasti nových technologií. Musí být schopen jisté míry samostatnosti a sebezvoje, aby tomuto životnímu tempu vystačil. I to by se měl jedinec naučit v dnešní škole. Jak uvádí Dvořáková (2009), je proto potřeba vybavit i žáky prostředky samostatného celoživotního učení.

Motivací pro volbu tématu této práce byl zájem o hledání nových a zajímavých metod výuky. Jako vhodná se pro tyto účely ukázala projektová výuka, která (zvláště ve vztahu k výuce češtiny) není u nás doposud celistvě v odborné literatuře uchopená. Tato zdánlivě nová metoda výuky 21. století přímo vychází z vnitřní motivace žáka a podporuje jeho samostatnost ve zvládání i náročnějších úkolů. Ukazuje se tedy jako jedna z cest, kterou se lze ubírat.

Diplomová práce si klade za cíl přinést přehled současných poznatků v oblasti projektového vyučování od jeho počátků po současnost. Jejím úkolem je obsáhnout nejen základní charakteristiku, ale také všechny důležité prvky, které tvoří podstatu projektového vyučování, a to se zvláštním akcentem na předmět Český jazyk a literatura. Kromě popisu a analýzy již navržených projektů chce předložit také projekty vlastní, které by bylo možné využít při výuce češtiny ZŠ a SŠ.

# 1. PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ

S projektovým vyučováním (či projektovou výukou) se v současnosti začínají pedagogové stále více setkávat a také ji různým způsobem na školách využívat. Jak vysvětlují Kratochvílová (2006) a Mazáčová (2007), tento fakt souvisí s tím, že v současné době prosazovaný **koncept celoživotního učení**<sup>1</sup> s sebou přináší i nové účinné a zajímavé metody a způsoby organizace vyučování. Ale není to pouze konceptem celoživotního učení, nýbrž také tvorbou a zařazováním **průřezových témat** do výuky – do tradičních předmětů tak vstupují mezipředmětová témata a uplatňují se volnější způsoby organizace vyučování, přičemž velmi často se hovoří právě o projektech, projektových dnech a týdnech. Projekty se odehrávají přímo na škole i mimo ni a děti při nich hledají, objevují, komunikují, sepisují, třídí, sbírají...a tím vším se učí.

Projektové vyučování usiluje o překonávání takových neduhů tradiční školy, jako je izolovanost a roztržitost poznatků, odtrženost od reality života, mechanické učení a strnulost školní práce. Reaguje na takové nedostatky běžné školy, jako je nízká motivace žáků, odcizení zájmů žáků, pamětné či jednostranně kognitivní učení (Mazáčová, 2007).

---

<sup>1</sup> **Koncept celoživotního učení** představuje zásadní koncepční změnu v pojetí vzdělávání, ve kterém jsou všechny možnosti učení chápány jako jeden propojený celek. Celoživotní učení umožňuje člověku získávat kompetence a kvalifikace v průběhu celého života. Každému člověku by měly být poskytovány možnosti vzdělávat se v různých stadiích svého života v souladu se svými možnostmi, potřebami a zájmy. Celoživotní učení chápe veškeré učení jako nepřerušovanou kontinuitu „od kolébky do zralého věku“ (MŠMT, 2008).

## 1. 1 Charakteristika projektového vyučování

### 1. 1. 1 Definice projektového vyučování (projektové výuky, projektové metody)

V oblasti projektového vyučování se objevuje řada **terminologických nejasností a nepřesností**, upozorňují na to ostatně i mnozí odborníci (např. Dömischová, 2011). Zatímco někteří autoři (např. Valenta, 1993; Coufalová, 2006 či Dvořáková, 2009) používají termín *projektové vyučování*, jiní (např. Kratochvílová, 2006) hovoří o *projektové výuce*. Ve shodě s odbornou literaturou budeme i v této práci užívat oba uváděné termíny více méně synonymicky, ačkoli např. Kratochvílová (2006) upozorňuje na to, že v teoriích obecné didaktiky bývají tyto pojmy rozlišovány: výuka jako komplexní forma vzdělávací činnosti v sobě zahrnuje proces vyučování (společně s cíly, obsahem výuky, podmínkami, prostředky a výsledky)<sup>2</sup>.

**Projektová výuka** (či projektové vyučování) bývá v odborné literatuře chápána buď jako jedna z metod výuky<sup>3</sup>, forem výuky, strategií ve výuce nebo zkrátka jako výuka založená na projektové metodě. Blíže bývá charakterizována zpravidla pomocí projektu, případně podle znaků a charakteristik, které jsou pro ni typické.

**Projekt** je slovo latinského původu, které v češtině však již dávno zdomácnělo. Původní slovo *proicio* znamenalo *hodit, vrhnout před* či *napřáhnout*, dnes jej chápeme jako *návrh* nebo *plán*. Jak konstatuje Kubínová (2005), jednoznačné vymezení pojmu projekt však v pedagogické literatuře nenajdeme. Současnému

---

<sup>2</sup> Mohou zde být i další drobné difference, jak uvádí například Dömischová (2011), která upřednostňuje pojem projektová výuka, protože připisuje pojem vyučování více činnosti učitele, zatímco výuku spojuje s učitelem a žáky navzájem.

<sup>3</sup> **Výuková metoda** (neboli **metoda výuky**) patří mezi základní didaktické kategorie. Slovo je řeckého původu a znamená *cestu, postup* – odtud se často metoda definuje jako *cesta k cíli*. V didaktice bývá označována dále za *systém záměrně uspořádaných činností učitele i žáků, které směřují k dosažení předem stanovených vzdělávacích cílů* (Červenková, 2013; Skalková, 2007).

pojetí projektu se věnovala např. Kratochvílová (2006), která říká, že projekt bývá nejčastěji pojímán jako *úkol či problém komplexního charakteru, spjatý s životní realitou*. Podle Dömischové (2011) bývá společným jmenovatelem projektu, že žáci něco vyrábějí, vykonávají, vypracovávají, analyzují a zároveň směřují k dosažení předem stanoveného cíle.

Co se týče **definic projektové výuky**, lze konstatovat, že ani zde se odborníci doposud neshodli na jednotné definici, proto jich nalezneme v literatuře celou řadu. Zde uvádíme příklady nejznámějších definic projektové výuky:

**- definice projektové výuky jako (komplexní) metody:**

- Jednu z prvních definic projektové výuky uvedl v roce 1934 Rudolf Žanta. Podle něj je *metodou praktického všedního života, nikoli abstraktních úvah za katedrou*. Žanta (1934) o ní píše jako o nejstarší vyučovací a výchovné metodě vůbec.
- Maňák se Švecem (2003, s. 131) přicházejí s pojmem **komplexní výukové metody** – ten používají pro takové metody, u kterých dochází k propojování s organizačními formami, didaktickými prostředky nebo životními situacemi: *„Komplexní metody rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem více než předchozí skupiny metod reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání...“* Projektovou metodu pak definují jako *„uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu projektu.“*
- Poněkud konkrétnější jsou ve své definici autorky Tomková, Kašová a Dvořáková (2009, s. 7), které představují projektovou výuku jako *„komplexní metodu, která žákům umožňuje dotýkat se reality, prožívat nové role, řešit problémy, propojovat a uplatňovat získané poznatky všech oborů při smysluplné a užitečné práci. Dává jim příležitost k seberealizaci, motivuje je k samostatné práci, hledání, objevování, týmové spolupráci a komunikaci. Učí je přemýšlet v souvislostech a systematicky řešit daný úkol“*.

- Také Jezberová (2011) řadí projektové vyučování mezi **komplexní výukové metody**, a to z toho důvodu, že v sobě zahrnuje mnoho dílčích metod, např. práci s texty různého charakteru, pozorování, měření, rozhovory, zpracování různých materiálů, a také třeba výrobní postupy, je-li výsledkem projektu určitý výrobek.
- Havlůjová a Najbert (2014) se nejvíce přiklání k Vybíralově (1996) definici, podle které je projektová metoda *cílená a organizovaná učební činnost, intelektová i praktická, která je koncentrována kolem určité základní ideje a za kterou děti přebírají značnou část odpovědnosti*. Jejím cílem je podle tohoto vymezení přinášet změny osobnosti dítěte prostřednictvím získaných zkušeností.

**- definice projektové výuky prostřednictvím projektu:**

- Kašová (1995, s. 73) používá pojem **výchovně vzdělávací projekt**, který definuje jako *integrované vyučování, které staví před žáky jeden nebo více konkrétních, smysluplných a reálných úkolů*, k jejichž splnění potřebují vyhledat mnoho nových informací, zpracovat a použít dosavadní poznatky, umět organizovat svou práci v čase a prostoru, formulovat vlastní názor, diskutovat, spolupracovat atd.
- Šimoník (2003, s. 58) charakterizuje **projekt jako „komplexní pracovní úkol, při jehož řešení si žáci současně osvojují nové vědomosti a dovednosti. Při jeho realizaci se uplatňuje celá řada tzv. aktivizujících vyučovacích metod, zejména metod samostatné práce“**. Důležitější než vlastní cíl je podle Šimoníka právě **cesta k tomuto cíli**: proces poznávání, aktivní a samostatná myšlenková i praktická činnost žáků při řešení řady dílčích úkolů a problémů, se kterými se žáci setkávají.
- Kubínová (2005) hovoří o **žakovském projektu**, který popisuje zjednodušeně jako *přechod od myšlenky k činu, který se uskutečňuje na žakovu zodpovědnost a má zcela konkrétní výstup*. V širší definici pak zdůrazňuje, že se jedná o takovou část učiva, jejíž osvojení směřuje k **dosažení určitého cíle**. Projekt vede ke **konkrétním výsledkům**.

- Kasíková (2010) označuje **projekt za specifický typ učebního úkolu**, ve kterém mají žáci jistou možnost volby a je od nich vyžadována jistá iniciativa, kreativita, organizační dovednosti a v neposlední řadě právě převzetí odpovědnosti za řešení problémů spojených s tématem.

#### - definice projektové výuky jako výchovně vzdělávací strategie:

- Dömischová (2011, s. 28) chápe projektovou výuku v její komplexnosti jako **výchovnou a vzdělávací strategii**, která *obsahuje promyšleně volené postupy, kterými chce škola cíleně směřovat k naplňování klíčových kompetencí*.

Dömischová (2011) doplňuje, že někteří autoři (jako např. Skalková, Kašová či Dvořáková) ještě řadí **projektovou výuku do organizačních forem výuky**, přičemž zmiňují, že výuka v projektech umožňuje kombinaci různých organizačních forem, neboť se projekt organizuje buď jako práce ve skupinách, nebo jako individuální práce, popřípadě kombinací obou způsobů.

Co se týče **zahraniční terminologie**, v literatuře se setkáváme s označením *project-based teaching*, ještě hojněji užívaným pojmem je pak *project-based learning* (se zkratkou *PBL*). I v zahraničí je přitom kladen důraz jak na žáka, jako na aktivní a samostatný subjekt vzdělávání, tak na učitele, jako poskytovatele nezbytné podpory při dosahování cíle projektu. Žák získává znalosti a dovednosti prostřednictvím dlouhodobé práce: zodpovídá otázky v rámci komplexního problému, či se snaží něco nového vyzkoumat. Žáci dosahují jistých cílů, učí se kriticky přemýšlet o daném problému, spolupracovat, rozhodovat se, reflektovat svou práci, přijímat a poskytovat zpětnou vazbu za odvedenou práci (BIE<sup>4</sup>, 2016).

---

<sup>4</sup> BIE je zkratkou pro *Buck Institute for Education*, která si jako svůj hlavní cíl klade pomáhat učitelům, aby své studenty připravovali k dosažení úspěchů v životě. K naplnění tohoto cíle využívají právě projektovou výuku.

### 1. 1. 2 Základní znaky projektového vyučování

Jak vysvětluje Červenková (2013), podstata projektové výuky spočívá v tom, že žákům bývají zadávány **relativně dlouhodobé úkoly, které umožňují propojení teoretických a praktických znalostí a dovedností**. Žáci se obvykle mohou rozhodovat, jak, kde, kdy a v jakém sledu budou úkoly provádět. Skalková (2007) hovoří o *komplexních teoretických nebo praktických problémech*, které mají žáci za úkol na základě vlastní aktivní činnosti vyřešit.

V praxi se nejčastěji zadávají takové projektové činnosti, při kterých je nutná **kooperace všech zúčastněných**. Projekty tedy obsahují důležitý prvek skupinové práce. Žáci nejsou na dané problémy sami, ale fungují jako tým. Důležitá je samozřejmě i **role učitele**, která je však oproti klasické roli při běžném vyučování značně pozměněna. Učitel vykonává roli plánovatele, průvodce, poradce, hlavního organizátora, nositele zpětné vazby a hodnotitele projektu (Červenková, 2013).

Nejdůležitějšími podmínkami projektového vyučování jsou podle Tomkové, Kašové a Dvořákové (2009) **vnitřní motivace žáka**, jeho vlastní **přijetí úkolu, touha vyřešit daný problém<sup>5</sup>** a dovršit projekt až do fáze **konečného produktu** (Tomková, Kašová, Dvořáková; 2009). Kasíková (2010) vyzdvihuje jako důležité prvky této výuky ještě **aktuálnost situace** (žáci mají možnost vyrovnat se v projektech s aktuálními problémy do hloubky), **skupinovou realizaci** (práce v týmech) a **společenskou platnost** (projektová výuka jako propojení školy s životem obce/města, širšího společenství).

Výše zmíněné základní principy projektové výuky se shodují u mnohých autorů. Poleníková (2009) poskytuje jejich celkové shrnutí charakteristikou **projektu**

---

<sup>5</sup> Kratochvílová (2006) nastiňuje pro úplnost otázku, jaký je **vztah mezi projektem a problémem v projektové výuce**, neboť, jak sama v literatuře nachází, vymezení tohoto vztahu se výrazně liší. Autorka se pak nejvíce přiklání k názoru, že projekt zaměstnává srdce a hlavu (myšlení i ruce) a jde při něm o komplexní rozvoj osobnosti člověka. Oproti tomu problém se orientuje především k rozvoji intelektuálního. **Projekt bývá zpravidla nadřazeným pojmem, je komplexnější a může v sobě zahrnovat celou řadu problémů.**



**jako vzdělávací strategie**, která poskytuje dostatečný prostor pro: realizaci potřeb a zájmů žáků; rozvoj kompetencí a kapacit žáků; seberegulaci při učení; motivaci žáků, učitele i rodičů; změnu rolí ve vyučování; implicitnost role učitele, který přímo nezasahuje, ale řídí projekt „zvenku“; orientaci na prezentaci výsledků projektu; týmovou spolupráci; aktualizaci školních podnětů ve vazbě na prostor, čas a obsah vzdělávání; interdisciplinaritu; společenskou relevantnost; změnu pojetí školy tak, aby byla oceňována nejen jako místo, kde se žáci připravují na budoucnost, ale také jako místo, kde prožívají plnohodnotnou přítomnost.

Jako další vydařené **shrnutí nejdůležitějších principů projektové výuky** se nabízí tabulka od Havlůjové a Najberta (2014, s. 105), která se týká projektového vyučování v dějepise. Tito autoři uvedli celkem sedm základních principů:

Tabulka č. 1: *Principy projektové výuky.*

<u>Princip</u>	<u>Charakteristika</u>
<b>POTŘEBY A ZÁJMY DÍTĚTE</b>	Projektová výuka naplňuje <b>dětskou potřebu aktivně získávat nové poznatky, zkušenosti a schopnosti</b> v komunikaci i konfrontaci s okolním světem. Umožňuje dětem <b>rozvíjet vlastní odpovědnost i spoluodpovědnost</b> za podíl na společné práci.
<b>AKTUÁLNOST SITUACE</b>	Projektová výuka reaguje na <b>reálné otázky a problémy</b> , které se dotýkají života žáků i jejich komunity „tady a teď“.
<b>INTERDISCIPLINARITA</b>	Cílem projektové výuky je strukturované, zároveň však <b>ucelené prozkoumání určité problematiky</b> , vyřešení komplexního problému. Proto je třeba <b>čerpat, využívat a propojovat znalosti a dovednosti z různých vědních oborů</b> , resp. vyučovacích předmětů.
<b>SEBEREGULACE PŘI UČENÍ</b>	Realizace projektu spočívá především na práci žáků, kteří za řízení a výsledky projektu přijímají svůj <b>díl odpovědnosti</b> . Díky práci na projektu se vzájemně učí a obohacují, poskytují si zpětnou vazbu. <b>Učitel je průvodcem, konzultantem či moderátorem</b> , přijímá však jen předem přesně vymezené role.
<b>ORIENTACE NA VÝSLEDEK I PROCES</b>	Projekty směřují k <b>jasným, viditelným či hmatatelným výsledkům</b> , jejichž realizace obvykle přesahuje možnosti

	jednotlivce. Záznam průběhu i prezentace výsledků projektu pak slouží nejen jako dokumentace mimořádného počínu, ale také jako zdroj dalšího poznání, jež se odehrává na základě reflexe individuálních i společných zkušeností. V tomto ohledu je proces učení stejně důležitý jako výsledek.
<b>SKUPINOVÁ REALIZACE</b>	Kolektivní úsilí je základním předpokladem pro dosažení cíle projektu. Prostřednictvím týmové práce se náročná činnost zjednodušuje a zefektivňuje. Žáci se učí <b>přijímat týmové role a funkce i odpovědnost za jejich zvládnutí, učí se spolupracovat.</b>
<b>SPOLEČENSKÁ PLATNOST</b>	Projektová výuka umožňuje propojit život školy s životem místní komunity. Žáci tak mohou <b>získávat informace i zkušenosti v reálném prostředí, setkávat se a spolupracovat se zajímavými lidmi, ale také uplatňovat své dosavadní znalosti a dovednosti v praxi.</b>

Jak doplňuje Kasíková (2010), projekty se mohou týkat **jedné třídy, ročníku nebo i celé školy**. V zájmu multikulturní výchovy se také prosazují společné projekty skupin z různorodých prostředí včetně cizích zemí.

### 1. 1. 3 Typy projektů

Existuje celá řada projektů, které můžeme třídit podle **různých hledisek**. Dömischová (2011) konstatuje, že problematika dělení projektů není v naší ani zahraniční literatuře zcela ucelená. Jednotliví autoři dělí projekty každý podle hledisek, která považují za důležitá. Mezi **nejčastěji uváděná hlediska** náleží podle nejnovější pedagogické literatury (např. Coufalová, 2006; Kratochvílová, 2006; Valenta, 1993; Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009 aj.):

- *účel projektu:* projekty směřující k řešení problému, estetické zkušenosti, výchovnému či vzdělávacímu cíli, vytvoření výrobku, získání dovedností apod.;

- *délka trvání*: krátkodobé (< 1 den), střednědobé (< 1 týden) a dlouhodobé (např. projektové týdny, měsíční, celoroční aj.)<sup>6</sup>;
- *navrhovatel*: žák (spontánní projekty), učitel (uměle připravené projekty) či projekty, které jsou navrhované společně učitelem a žáky;
- *počet zúčastněných*: projekty individuální a kolektivní;
- *místo*: projekty školní, mimoškolní či domácí;
- *věk žáka*: projekty uskutečňované na 1. a 2. stupni;
- *zapojení předmětů*: vícepředmětové, jednopředmětové apod.

Žanta (1934) již ve 30. letech uvedl dělení projektů podle zakladatele projektové metody Kilpatricka, který za základní kritérium dělení považoval právě **účel projektu**:

- Projekty, které se snaží vtělit myšlenku či plán do nějaké vnější podoby, např. stavba nějakého přístřešku, konstrukce modelu aj.;
- Projekty, které směřují k prožitku z estetické zkušenosti (např. vytvoření obrazu);
- Projekty usilující o rozřešení problému, intelektuální obtíže;
- Projekty vedoucí k získání nějaké dovednosti;

Kratochvílová (2006) doplňuje, že právě hledisko *účelu projektu*, které můžeme nahradit synonymem *smysl*, je zásadním znakem – jde o vymezení samotné podstaty projektu. Jde totiž o ujasnění si odpovědi na otázku, proč daný objekt vůbec realizovat. Účel představuje zaměření, které by měl mít žák a učitel na zřeteli po celou dobu trvání projektu.

---

<sup>6</sup> **Dělení projektů dle délky trvání** bývá u autorů velmi variabilní. Dömischová (2011) například uvádí rozdělení projektů dle zahraniční literatury na malé (do 6 h), střední (do 1 týdne) a velké (až několik roků). Oproti tomu například Petty (2013) tvrdí, že aby byl projekt vůbec projektem, nikoli cvičením či samostatnou prací, musí být pro něj vymezen čas alespoň 12 až 16 hod. Petty tedy vůbec nepřipouští existenci varianty malého projektu, např. 1 či 2 vyučovacích hodin, neboť zřejmě předpokládá, že za krátký čas nelze uskutečnit naplno všechny fáze projektové výuky.

Malinka, Horáková, Sýkora a kol. (2011) rozlišují zase projekty **podle míry volnosti/svobody studenta** v realizaci projektu:

- *Strukturovaný projekt* – student obdrží definované téma, je rovněž specifikován postup pro sběr informací a jejich zpracování;
- *Nestruturovaný projekt* – student si volí téma sám, shromažďuje si vlastní materiál, který zpracovává, třídí, analyzuje a prezentuje výsledek své práce; postup zpracování není specifikován, zcela podléhá volbě studenta.

V souvislosti s tématem této diplomové práce se nabízí uvést také dělení projektů **podle způsobu organizace učiva**. Kratochvílová (2006) rozlišuje projekty:

- a) jednopředmětové;
- b) v rámci příbuzných předmětů v jedné vzdělávací oblasti (např. fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis; výtvarná výchova a hudební výchova);
- c) projekty blízkých předmětů z různých vzdělávacích oblastí (např. ČJ a dějepis);
- d) projekty nepředmětové respektující průřezová témata RVP.

## 1. 2 Integrace obsahu jako princip projektového vyučování

Jak konstatuje Dömischová (2011), Česká republika v porovnání s jinými západoevropskými zeměmi příliš nevyužívá integrovaných předmětů, tj. předmětů, které jsou sloučeny z tradičně oddělených předmětů v jeden celek<sup>7</sup>. Se zaváděním projektového vyučování do praxe se však učitelé seznamují i s integrací vzdělávacích obsahů, neboť projektová metoda mnohdy využívá integrace učiva jednoho či více předmětů/oborů.

Jak vysvětluje Podroužek (2002), **pojem integrace** (*scelení, ucelení, úplnost*) je však v pedagogice chápán různými způsoby:

---

<sup>7</sup> K jistému posunu k lepšímu došlo pod zavedením RVP (*Rámcových vzdělávacích programů*) a jejich vzdělávacích oblastí.

- jako **konsolidování učiva** (ve smyslu sjednocení obsahu různých učebních předmětů v samostatný učební předmět);
- jako **koncentrování učiva** (ve smyslu soustředění a řešení určitého problému z různých hledisek jednotlivých vědních oborů);
- jako **koordinace učiva** (ve smyslu součinnosti a spolupráce v rámci učebních předmětů, např. užívání a aplikování obsahu nebo formy jednoho učebního předmětu druhým předmětem).

V současnosti je *integrace* používána především jako adjektivum ve spojení s pojmy *škola*, *vzdělání* a *výuka*, tj. integrovaná škola, integrované vzdělávání a integrovaná výuka. Integrace obsahu, jak již bylo zmíněno, je považována také za jeden z důležitých principů projektového vyučování (Podroužek, 2002).

Integrované učivo s sebou přináší celou řadu výhod. Jednak bývá pro žáky motivující, jednak umožňuje rozvoj logického myšlení tím, že propojuje učivo s praktickými životními situacemi (Dömischová, 2011). V projektovém vyučování nutí žáky k nejrůznějšímu propojování již sama orientace na životní situace a řešení praktických problémů. Nezřídka se proto při něm setkáváme s různými **mezipředmětovými vztahy**. V tomto případě se jedná o princip interdisciplinarity, propojení poznatků různých oborů, tj. **integraci horizontální**<sup>8</sup>. Zároveň dochází v projektové výuce také k propojování teoretických a praktických poznatků, tj. k **integraci vertikální** (Dvořáková, 2009; Houška, 1993).

Mnozí učitelé zcela přirozeně a běžně spojují učivo do větších celků a témat, v nichž integrují látku jednotlivých předmětů. Tímto prostřednictvím vzniká také tzv. **integrovaná tematická výuka (ITV)**, což je pojem, se kterým pracovala **Susan Kovaliková** (v roce 1995). Tato autorka nehovořila sice přímo o projektovém

---

<sup>8</sup> Jak dodává Dvořáková (2009), potřeba využívání vnitropředmětových vztahů je důsledkem specializace věd, neboť učivo jednoho učebního předmětu je složeno z poznatků různých samostatných disciplín. Rozdrobení poznatků do dílčích věd v praxi školy způsobuje prohloubení encyklopedičnosti a popisnosti a zároveň podporuje ztrátu vztahu mezi jednotlivými osvojovanými poznatky a smyslu celého vyučování.

vyučování, avšak její práce byla využita jako teoretická opora projektového vyučování v jiných dalších koncepcích (Dvořáková, 2009). Integrovaná tematická výuka je podle Kovalikové (1995) cestou, jak vytvářet „mozkově kompatibilní“<sup>9</sup> učební prostředí pro žáky i učitele. Je založena na jednom **celoročním sjednocujícím tématu a jeho rozepsání do rozvětvlujících se témat a dovedností**, které obsahuje. Vzniká tak provázaný systém měsíčních podtémat a denního klíčového učiva a aplikačních úkolů. Ústřední téma funguje jako kostra pro organizaci myšlenek, materiálů a činností jak pro učitele, tak pro žáky.

Jak doplňují Kratochvílová (2006) a Coufalová (2006), tematická i projektová výuka jsou si velmi blízké a ve výchovně vzdělávacím procesu se tyto dva typy výuky doplňují, nejedná se však o totožné způsoby práce. Mezi nejvýraznější rozdíly tematické a projektové výuky patří, že tematická výuka rozpracovává téma do šíře, zatímco projekt cíleně spěje k výslednému produktu. Blíže jsou rozdíly popsány v následující podkapitole (viz 1.3 Co není projektová výuka).

V rámci projektového vyučování se tedy v praxi uplatňují **různé způsoby integrace vzdělávacích obsahů**, např. *projekty zaměřené na jeden vyučovací předmět, projekty zaměřené na integraci dvou a více učebních předmětů, projekty v předmětu dramatická výchova, projekty v průřezových tématech a projekty zaměřené na zkvalitnění sociálních vztahů*. Dvořáková (2009) konstatuje, že v **podmínkách české školy** byla doposud největší pozornost věnována projektům, které integrují látku **v rámci jednoho oboru (předmětu)**, zatímco využívání jiných oborů (předmětů) mělo většinou charakter „doplňku“ řešení projektu.

Podporou pro integraci učiva jsou mimo jiné i školské dokumenty posledních let. *Rámcové vzdělávací programy* (RVP) přímo podporují integraci poznatků v rámci jednotlivých vzdělávacích oblastí (Dvořáková, 2009). Jak podotýká Kratochvílová (2006), jako **jedna z možných metod integrace učiva**, kterou by měl být pedagog

---

<sup>9</sup> Termín „**mozkově kompatibilní**“ razil Leslie Hart, aby jím popsal třídu, kde kurikulum i výuka odpovídají způsobu učení lidského mozku, tj. dovolují lidskému mozku fungovat přirozeným způsobem a tím tedy nejúčinněji (Kovaliková, 1995).

vybaven, **by se mohla podle RVP stát právě projektová metoda.** Proti integraci se však stále brání tradice – silné tendence k předmětovému pojetí obsahu vzdělávání, neboť lidé, kteří prošli tradiční školou, si jen těžce představují jiné uspořádání výuky.

### 1. 3 Co není projektová výuka

Celá řada autorů (např. Dvořáková, 2009; Jezberová, 2011; Poleníková, 2009; Dömischová, 2011 aj.) se shodně zmiňují o tom, že ačkoli mnozí učitelé říkají, že využívají projektového vyučování, ne vždy tomu tak skutečně je. Ukazuje se, že termín projekt je ve školní výuce nadužíván. V praxi to vypadá tak, že se jako projekt označují i takové způsoby výuky, které žákovským projektem či projektovou metodou vůbec nejsou. Učitelé využívají mnohdy spíše jen některých prvků, znaků nebo etap projektové výuky.

Například webové stránky Středního odborného učiliště v Domažlicích mají pod záložkou projektová výuka uveden projekt<sup>10</sup>, který měl podobu velmi stručné ankety. V té se studentky 3. ročníku kohosi ptaly na 6 otázek zaměřených na návštěvnost kosmetických salonů. Výstupem projektu bylo 6 stručných odpovědí. O projektové výuce zde nemůže být ani řeč. Podobně však ani tematickou vycházku, výlet, exkurzi, výtvarnou či jinou samostatnou práci bez spoluzodpovědnosti žáka nelze rozhodně považovat za projektové vyučování. Podle Dömischové (2011) existují dokonce učitelé, kteří realizují projekty s délkou jedné vyučovací hodiny. Tyto aktivity však nesplňují ani kritérium minimální délky projektu (zpravidla alespoň 2 vyučovací jednotky na ZŠ).

Vůbec nejčastější podobou vyučování, kterou mnozí učitelé zaměňují za projektové vyučování, je **individuální nebo skupinové zpracování zadaného tématu**

---

<sup>10</sup> <http://www.soudom.cz/projektovavyuka.html>.

s cílem referovat učiteli a ostatním spolužákům. Takové samostatné práce však obvykle nepřekračují hranice referátu nebo domácího úkolu. Další variantou zkrácení podstaty projektového vyučování je opět **samostatné zpracování úkolů**, nicméně tentokrát **v pracovním listu**. Žáci vyhledávají odpovědi na zadané otázky, nicméně chybí zde spoluzodpovědnost a vlastní motivace. Je pravda, že pracovní listy bývají většinou při projektovém vyučování v některých jeho etapách přítomny, obvykle slouží dokonce jako nutný informační základ a úvod do problematiky, nejsou však ani zdaleka jedinou náplní práce na projektu (Dvořáková, 2009).

Jak již bylo krátce uvedeno v předchozí podkapitole, projektovou výuku bychom měli odlišovat také od **tematického vyučování**, které vychází z určitého tématu (z něho zase vycházejí další různá podtémata). Ačkoli může také spočívat ve sběru informací a podkladů pro projektové vyučování, nejedná se o projektovou výuku jako takovou (Tomková, Kašová, Dvořáková; 2009). Konkrétní **rozdíly mezi (integrovanou) tematickou výukou a projektovým vyučováním**, na které upozorňuje Poleníková (2009, s. 14), jsou stručně popsány v následující tabulce:

Tabulka č. 2: *Rozdíly mezi projektovým vyučováním a ITV.*

ITV	Projektové vyučování
Východiskem je téma – jeho mapování, přehledy, porozumění.	Východiskem je problém, praxe, experiment, objevování či ověření hypotézy.
Cíl se váže k tématu.	Cíl je spíše idea, záměr, změna nebo produkt.
Vztah mezi aktivitami je volnější, méně provázaný.	Aktivity jsou více vzájemně podmíněné, provázané, více na sebe navazují a podporují se.
Vyskytuje se menší spoluzodpovědnost žáka, především při plánování.	Žák se spolupodílí v průběhu celého projektu (zejména při plánování, volbě problému apod.)
Jedná se o více uzavřené prostředí, které nevyžaduje přesah do jiných systémů.	Jde o otevřenější systém, který může přesahovat do života školy, obce, regionu apod.

Houška (1993) zase popisuje tzv. **globální námětovou hru**, která se od projektu liší například tím, že není zasazena do reálného prostředí. Používá se také



spíše u dětí nižšího věku, ale nemusí to být pravidlem. Námět hry bývá odtržen od reálné doby i místa, může se jednat např. o pravěk, středověké město, Indiány atd. Děti si při této metodě mohou nějaký čas např. hrát na Indiány, tj. vyrobit si a nosit do školy indiánské oblečení, mohou malovat mapu svého kmene, zpívat indiánské písně a číst indiánské báje, mohou vyrábět stany či studovat o přírodě, ve které Indiáni žijí atd. I tato metoda má jisté průsečíky s metodou projektovou, ale chybí zde zejména vztah k nějaké aktuální problematice, kterou by žáci měli možnost prostřednictvím projektu vyřešit.

Projektovou výuku není v poslední řadě možné zaměňovat ani za **kooperativní učení**, ačkoli je stejně zde jako při projektové výuce využíván princip spolupráce při dosahování cílů.

## 1. 4 Přednosti a nedostatky projektového vyučování

Petty (1996, s. 213) doslova říká, že *"projekty a samostatné práce představují v učitelově arzenálu zbraně velké palebné síly"*. Podle tohoto autora málokterá vyučovací metoda umožňuje učiteli rozvíjet tak širokou škálu dovedností jako právě projekty. Projektové vyučování má skutečně řadu předností, kterými kompenzuje nedostatky jiných metod. Jak již bylo zmíněno, jedním z cílů zavádění projektové výuky byla právě snaha **překonat nedostatky běžného vyučování** (např. jeho izolovanost, roztržistěnost vědění, odtrženost od životní praxe, odcizení od zájmu dětí apod.). Nejde přitom o touhu odstranit běžnou výuku, projektové vyučování spíše přináší korektiv k jeho mezerám.

Na druhou stranu je to právě „modernost“ projektové výuky, která nezřídka vede k tomu, že bývá pedagogie užívána bez rozmyslu, bez řádné přípravy a celkového propracování, čímž vede spíše k „plýtvání“ času a energie učitele i žáků.

Mnohdy jsou projekty realizovány vyučujícími také jako „zpestření“ výchovně vzdělávacího procesu, nikoli jako systematický zásah začleňovaný do výuky.

Jak tvrdí Kratochvílová (2006), projektová výuka má četné výhody, ale také mnohá úskalí. Pro porozumění projektové metodě je nezbytné uvědomovat si její pozitivní i negativní stránky, umět využít jejích výhod a eliminovat její negativa.

#### 1. 4. 1 Nedostatky a problémy spojené s projektovou výukou

Realizace projektového vyučování s sebou přináší řadu úskalí a omezení, která stále mnohé pedagogy odrazují v tom, aby tímto způsobem výuku organizovali. Jak uvádí Mazáčová (2007), předpokladem úspěšné realizace projektové výuky je její **dokonalá příprava**. Bylo by chybné se domnívat, že proces výuky založený na projektech je pouhou nepřipravenou improvizací učitele a že jeho vedoucí role zde odpadá. Mnozí autoři (např. Coufalová, 2006; Červenková, 2013; Dömischová, 2011; Petty, 1996; Valenta, 1993 aj.) se shodují na tom, že za hlavní nevýhodu projektových aktivit můžeme považovat právě **vysoké nároky na čas a celkovou náročnou organizaci**. Učitelé považují metodu za příliš složitou, zdá se jim, že výsledný efekt neodpovídá vynaloženému úsilí. Projektové vyučování dává učiteli obrovskou příležitost promarnit množství času špatně řízenými činnostmi, je-li zařazena bez hlubšího promyšlení nebo celkově nevhodně uchopena. Dömischová (2011) navíc upozorňuje, že učitelé se v dnešní době často cítí v práci vyčerpání a nedostatečně ohodnocení, proto projevují silnou nechuť k jakékoli práci „navíc“. Tomková, Kašová a Dvořáková (2009) podotýkají, že vysoká náročnost projektu je často přímým důsledkem chybějící koordinace předmětů a malé spolupráci učitelů.

Problém může představovat také **nízká zkušenost učitele** s touto metodou a s tím související **nedostatečná teoretická vybavenost**. Podle Dömischové (2011) se ani tak nejedná o nezáměr ze strany učitelů, nýbrž spíše o jejich omezené časové možnosti, pracovní vyčerpání a malou či žádnou osobní zkušenost s tímto druhem

vyučování. Mnoho pedagogů se nemělo možnost seznámit s projektovou výukou v průběhu svého vzdělávání ani jako žáci, ani jako budoucí učitelé na vysokých školách. Chybí jim tedy i vlastní prožitek. Stejně jako žáci se pak někteří učitelé musejí věnovat práci na projektu přesčas, aby tyto své nedostatky snížili.

Jako další nevýhoda bývá zmiňována **problematicčnost výsledného hodnocení** projektu, ke kterému učitelé přistupují různě a ne vždy tak, jak by se pro daný typ projektu hodilo. Navíc náročnost tohoto hodnocení bývá oproti běžnému hodnocení vyšší (Havlůjová, Najbert; 2014). Bývá velmi těžké rozhodnout, jak například ohodnotit skupinu studentů, ve které někteří žáci pracovali jen velmi málo či vůbec, zatímco jiní si s tím dali spoustu práce.

Úskalí mohou představovat také **organizační dovednosti učitele**. Pokud jsou nedostatečné, mohou mít žáci přílišnou volnost při řešení projektů a provádění aktivit, což jim může při jejich společné práci uškodit. Spadají sem případy, ve kterých se vyskytuje v hodinách jistá neorganizovanost, zmatenost a dezorientovanost (Mazáčová, 2005). A právě **celková nesystematicčnost při projektovém vyučování** bývá této metodě nejčastěji vyčítána.

Dvořáková (2009) upozorňuje také na převážnou orientaci na praktické problémy a v důsledku toho **oslabení teoretického poznávání**. Žák může podle názoru této autorky vnímat dva světy: svět předmětového vyučování jako svět teoretický, plný abstraktních pojmů použitelných pouze ve škole, a svět projektového vyučování jako svět praktický, který však staví žáka před obtížně řešitelné úkoly, což vede u některých žáků k tomu, že se odmítají zapojit do řešení projektů a přímo žádají učitele o transmisivní<sup>11</sup> výuku.

Projektová výuka klade dále **vysoké nároky na prostředí a materiální vybavení** a svým způsobem lze říci, že „**narušuje**“ běžný chod vyučování a

---

<sup>11</sup> **Transmisivní (předávající) výuka** je charakteristická nasazením takových výukových strategií, které zprostředkovávají žákům hotové vědomosti a dovednosti. Žáci zastávají úlohu pasivních příjemců. Transmisivní vyučování je možné označit jako tradiční (klasické) vyučování, jež je soustředěno na učební osnovy a obsah vyučování. Dominantní úlohu v něm hraje pedagog (Machů, 2014).

**organizace školního roku.** Organizační volnost může působit také **problémy žáků s kázní** i sebekázní, čehož se učitelé velmi často obávají. Proto se zdráhají užít projektové vyučování v početnějších třídách, ve kterých je s kázní problém. Během projektové výuky jsou totiž žáci aktivnější a frekvence hluku ve třídě bývá vyšší, než je tomu u frontálního vyučování. Nicméně tento hluk nemusí vždy souviset s nekázní či nerespektováním pravidel ze strany žáků. Platí však, že učitel musí citlivě odhadnout míru volnosti a míru odpovědnosti dětí, což není vždy zcela snadné (Dömischová, 2011; Havlůjová, Najbert; 2014; Valenta, 1993).

#### 1. 4. 2 Přednosti a pozitiva projektové výuky

Jak ukazují zkušenosti pedagogů, dnešní žáci a studenti mnohdy považují školu za nudnou a bezvýznamnou. Chybí jim motivace k učení, zájem o ně. Podle BIE (2016) je hlavní výhodou projektových metod právě **vzbuzování zájmu** žáka o aktuální problematiku a učení jako takové, neboť jim tento styl výuky umožňuje být aktivními činiteli, zasahuje tak nejen jejich mysl, ale také jejich pocity. Také Dvořáková (2009) potvrzuje, že současná teorie považuje za hlavní pozitiva projektové výuky především **silnou vnitřní motivaci žáka, jeho vlastní aktivitu, jeho ztotožnění s úkolem a převzetí odpovědnosti** za splnění a úplné dokončení úkolu. Předpokládá se, že převažující motivace učení žáka v současné škole, kterou je učení pro známku, se v projektovém vyučování mění a vrací se k původnímu smyslu: **učení pro poznání a porozumění.**

Zároveň, jak vysvětluje Červenková (2013), projektová výuka také **podporuje kooperaci a komunikaci** mezi jednotlivými žáky. Každý žák se přitom může zapojit podle svých individuálních možností, i slabší žáci se mohou v projektech uplatnit a vyniknout. Projektová metoda tedy kromě své motivační síly učí navíc děti spolupracovat, diskutovat a formulovat názory, naslouchat druhým, dělat kompromisy apod. Dömischová (2011) v souvislosti s prací ve skupině dodává, že

skupiny mohou být složeny z žáků různých zájmů, mentální úrovně apod., čímž projektová výuka přispívá také k **podpoře jednotlivých vazeb mezi rozličnými žáky, vzájemnému respektu a uznání odlišných názorů, postojů a stanovisek.**

Významným pozitivním prvkem projektové výuky je nepochybně také **propojování**, jednak teoretických východisek s praxí a jevy, které se vyskytují v našem životním prostoru, jednak propojování poznatků z různých oborů, se kterými se žák ve škole setkává (Červenková, 2013; Tomková, Kašová, Dvořáková; 2009). Jak dále rozvádí Mazáčová (2007), jde především o to, že problémy, které žáci řeší, odpovídají skutečnému světu, nikoli vědeckým systémem jednotlivých předmětů, tj. že získávají zkušenosti a poznatky v integrativní podobě, bez roztržičnosti.

Podle Pettyho (1996), zase dávají projekty žákům příležitost, aby **aplikovali a procvičovali získané znalosti a dovednosti**, a to jak **intelektuální dovednosti vyššího řádu**, jako například tvořivost, hodnocení, analýzu a syntézu, tak své **schopnosti samostatně pracovat, učit se, řešit problémy** a další tzv. obecné dovednosti, které jsou zapotřebí k výkonu mnohých lidských činností (Petty, 1996). Malinka, Horáková a Sýkora (2011, s. 17, 18) vyzdvihují na projektovém vyučování zejména to, že umožňuje s žáky pracovat takovým způsobem, aby ve škole získané znalosti a dovednosti mohli použít v praktickém životě. Tvrdí, že tato metoda přispívá k tomu, aby absolventi škol byli lépe **přípraveni do praxe**. Přirovnávají dokonce projektovou výuku pro svou zaměřenost na cíl k firemním strategiím: „*V postupech při vytváření firemních strategií je možné nalézt stejné činnosti jako při projektovém vyučování, zvláště při plánování a realizaci dlouhodobých projektů*“.

Žanta (1934) také zmiňuje, že projektová metoda dává více než jiné metody možnost **sblížení žáka s učitelem**. Učitel jako rádce a pomocník vystupuje pro dítě v přijatelnější roli, získává si větší důvěru a sympatie. Při tom všem učitel neztrácí svou autoritu. Žák vidí, že učitel látce rozumí více než on, a to mu imponuje.

Co se dále osobnosti pedagoga týče, někteří odborníci (např. Havlůjová a Najbert, 2014; Kratochvílová, 2006) se zmiňují také o pozitivních aspektech

projektové výuky **z hlediska učitele**, který má možnost vstupovat do nových rolí, rozvíjí se jeho schopnost naslouchat žákům a vytvářet prostor pro jejich samostatnou činnost. Učitel dále rozšiřuje při projektové výuce repertoár vyučovacích strategií a informačních zdrojů, zdokonaluje schopnosti organizace a plánování a v neposlední řadě se učí také zvládat nové způsoby hodnocení a sebehodnocení.

Kratochvílová (2006) dále dokládá na základě výzkumu z roku 2002 pozitivní vliv projektové výuky na **rozvoj osobnosti žáka ve všech jeho rovinách**. Říká, že projektové vyučování působí velmi silně na rovinu duševního rozvoje, zejména na oblast emocionální, motivační a volní, ale rovněž rozvoje kognitivního, dále pak na rovinu rozvoje sociálního a částečně seberozvoje dětského JÁ a dokonce i rozvoje duchovního, což působí na žáka i v oblasti somatické.

Dömischová (2011) podrobněji shrnuje všechna pozitiva, která projektová výuka přináší. Jejich výčet zabírá neuvěřitelných 12 stran v autorčině publikaci s názvem *Projektová výuka*. Používá přitom dělení do 4 hledisek: *hledisko procesu učení, hledisko žáka, hledisko učitele a hledisko školy jako instituce*. Mnohé výhody, o kterých Dömischová píše, byly zde již uvedeny. Za pozornost stojí její komentář k procesu učení, ve kterém zdůrazňuje, že prostřednictvím projektové výuky lze **dosáhnout vzdělávacích cílů a rozvíjet klíčové kompetence u žáků**, jak je stanovuje RVP.

S ohledem na výše zmíněná pozitiva i negativa projektové výuky lze konstatovat, že pozitiva výrazně převažují. Obtíže často vycházejí z nedostačující teoretické vybavenosti učitelů či z nevhodné organizace. Uvedené nedostatky tak lze kompenzovat profesní přípravou učitelů a vytvářením vhodných podmínek pro projektovou výuku (např. materiálním a prostorovým zajištěním, podporou ze strany kolegů a vedení, výměnou zkušeností mezi pedagogy apod.) Lze proto shrnout, že **projektové vyučování má v dnešním procesu výchovy a vzdělávání své opodstatnění, neboť pomáhá plnit obecné vzdělávací cíle a utvářet klíčové kompetence**, jak je vytyčují současné základní školní dokumenty. Tyto kompetence přitom rozvíjí komplexně a neformálně (Dvořáková, 2009; Jezberová, 2011;

Kratochvílová, 2006; Machů, 2014). Podle názoru zahraničních odborníků (např. BIE, 2016), zkušenosti tisíce učitelů napříč různými stupni vzdělávání a vzdělávacích oblastí jednoznačně potvrzují, že výuka založená na projektech je nejen efektivní, ale také zábavnou cestou k učení.

Na závěr zmiňujeme citát Jany Coufalové (2006, s. 19), kterým se vyjadřuje k projektovému vyučování: *„Jednostranné preferování tzv. netradičních vyučovacích metod není řešením problémů současné školy. Projektová metoda je jedním z léků na nemoci našeho školství, ale sama pacienta nevyléčí.“*

## 2. HISTORIE PROJEKTOVÉHO VYUČOVÁNÍ

Lze namítnout, že mnohé z výše uvedených prvků projektového vyučování uplatňovali ve své pedagogické praxi učitelé již dříve, ačkoli svoji práci nenazývali přímo projektovou výukou. Projektové vyučování totiž není novou vyučovací metodou, nýbrž metodou velmi přirozenou, která má své kořeny již v dílech antických myslitelů, např. Aristotela či Platóna (Jezberová, 2011).

Historii projektové metody se u nás ve své publikační a výzkumné činnosti věnuje především Markéta Dvořáková, která vyučuje na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a v kurzech dalšího vzdělávání učitelů. Zabývá se také mimo jiné využitím projektů na vyšších stupních škol. Na Pedagogické fakultě Masarykovy Univerzity v Brně vyučuje pak Jana Kratochvílová, která psala disertační práci o teorii a praxi projektové výuky a také vydala samostatnou publikaci, kde se věnuje mimo jiné i historii projektového vyučování. Krátký příspěvek o historii projektového vyučování má ve své publikaci z roku 2006 také Jana Coufalová, která učí o projektech v Plzni učitele 1. stupně.

### 2. 1 Projektové vyučování a jeho počátky v zahraničí

Pedagogické názory a myšlenky spojené se vznikem projektového vyučování jsou starší již více než sto let. Vycházely z **kritiky tzv. herbartovské (tradiční) školy**<sup>12</sup>, která byla základním modelem vyučování v Evropě i v Americe (Tomková, Kašová, Dvořáková; 2009). Hnutí tzv. **progresivní výchovy**, které vzniklo na přelomu 19. a 20. století v USA, kritizovalo převážně nerespektování žáka (jeho zájmů a zkušeností), omezování jeho aktivity a nedostatečnou reakci na jeho

---

<sup>12</sup> Jak vysvětlují Tomková, Kašová a Dvořáková (2009), **herbartovská škola** tradičně potlačovala přirozenou aktivitu dítěte při výuce. To mělo pouze klidně sedět a poslouchat učitele, který vykládal u tabule. Děti se učily tím, že opakovaly slova učitele, avšak nebylo jasné, zda těmto slovům rozumí, co si pod nimi představují nebo zda je budou umět adekvátním způsobem do budoucna použít. Samozřejmostí byly ruce za zády, absolutní ticho, přísné tresty a v některých třídách dokonce okna přemalovaná neprůhlednou barvou, aby žáky nerušil pohled ven.



individuální předpoklady. O co stoupenci hnutí usilovali, bylo větší přiblížení vyučování přirozeným činnostem dětí (Coufalová, 2006).

**Pojem projekt** pravděpodobně poprvé použil **C. R. Richardson**, ředitel ústavu pro pracovní vzdělávání na univerzitě v Kalifornii **okolo roku 1900**. V roce 1908 pak užil **R. W. Stimson** termín *home project* pro mimoškolní práci studentů vyšší zemědělské školy v Massachusetts – jednalo se o činnost studentů koncentrovanou okolo pěstování a následného prodeje brambor (Coufalová, 2006; Valenta, 1993).

Ve vyučování se projekty vyskytovaly již na různých odborných školách, prvně zřejmě **v 80. letech 19. století na univerzitě ve Washingtonu**. Žáci zde řešili skutečné problémy ze svého života a z budoucího zaměstnání, orientované především na vztah k budoucí profesi (Dvořáková, 2009).

### 2. 1. 1 Projekty v americké pragmatické pedagogice

Ideové otce projektového vyučování lze spatřit v představitelích **americké pragmatické pedagogiky**, kterými byli **John Dewey** a **William H. Kilpatrick**. Idea projektového vyučování byla u těchto odborníků rozvinuta jako prostředek demokratizace a humanizace školy a vyučování. Základním pojmem byla zkušenost získaná v individuální praxi a experiment. Jejich myšlenkovým předchůdcem byla osobnost **Francise W. Parkera**, u kterého obsah vyučování vycházel z vrozených činností dětí. Parker zrušil jednotlivé učební předměty a prosazoval aktivitu dětí a jejich samočinnost. Učení bylo chápáno jako proces aktivního získávání zkušenosti a poznatek jako výsledek žákovy samostatné práce (Dvořáková, 2009; Kratochvílová, 2006; Skalková, 2007).

**John Dewey** (1859–1952) byl americkým filozofem, psychologem, pedagogem a sociologem. Působil jako profesor na univerzitě v Chicagu a New Yorku. Byl zakladatelem jakési laboratorní školy, ve které realizoval své nápady a myšlenky.

Napsal několik knih a své myšlenky šířil i v rámci cestování po světě (navštívil Japonsko, Čínu, Turecko, Mexiko či Sovětský svaz) (Coufalová, 2006).

Dewey se stal stoupencem funkcionalistické psychologie, která sledovala cíle a průběh psychologických činností. Odtud pramenilo jeho **pojetí výchovy založené na zájmech a činnostech dětí**. Zdůrazňoval, že nestačí vnější zájem vyvolaný učitelem, nýbrž že pedagogickou hodnotu má pouze vnitřní spontánní zájem žáka. Žádal, aby vyučování bylo postaveno na široký a společensky důležitý základ tělesné práce, skutečného výkonu a výroby nějakého díla, které by byly spojené s poučením - „learning by doing“, tj. **učení přímým prováděním činností**. Z této metody se zrodil také koncept projektového vyučování. Vzdělání bylo chápáno jako nástroj řešení skutečných problémů, se kterými se žák setkává v běžném životě. Škola byla v Deweyho pojetí chápána jako součást života, nikoli jako pouhá příprava na život (Dvořáková, 2009; Havlůjová, Najbert; 2014; Kratochvílová, 2006).

Výrazným stoupencem Deweyovy pragmatické pedagogiky byl **William Heard Kilpatrick** (1871–1965), učitel matematiky a ekonomie a pozdější profesor na univerzitě v New Yorku. Kilpatrick **projektovou metodu vymezil**<sup>13</sup> a je proto považován za samotného tvůrce projektového vyučování. Dítě podle něj mělo samo studovat specifické otázky, postupně objevovat a vlastním pozorováním řešit již objevené. Projekty měly mít úzký vztah k životu žáků a jejich potřebám, měly by být pro ně smysluplné a motivující. Přesto Kilpatrick považoval projektové vyučování spíše za **prostředek k výchově charakteru a osobnosti** než za metodu osvojování poznatků (Coufalová, 2006; Dvořáková, 2009).

Celkově lze říci, že v americké pragmatické pedagogice se můžeme setkat s **různými pojetími projektového vyučování**, ačkoli jisté základní rysy zůstávají u většiny pojetí stejné, např. důraz na praktičnost, na vlastní spontánní zájem žáka, na jeho samočinnost apod. Cílem projektového vyučování byla především výchova

---

<sup>13</sup> V roce 1918 napsal Kilpatrick **první ucelenou studii o projektovém vyučování** s názvem *The Project Method* (Valenta, 1993; Tomková, Kašová, Dvořáková; 2009).

aktivního občana a výchova charakteru. Učební projekty nahradily tradiční předměty, místo kterých se objevila témata, problémy a samostatné úkoly. Základní metodou učení byla samostatná práce žáka, přičemž od poloviny 30. let se autoři začali přiklánět k většímu vedení ze strany učitele (Dvořáková, 2009; Tomková, Kašová, Dvořáková; 2009). Největšího vlivu dosáhla pragmatická pedagogika ve třicátých letech, kdy významně ovlivnila také naše školství, postupně však docházelo k její krizi (Kratochvílová, 2006). Coufalová (2006) poznamenává, že v šedesátých letech se začaly postupně prosazovat snahy o větší řád ve vyučování, více soustavnosti a systematičnosti. Myšlenky projektové metody však podnítily další vývoj vyučování nejen v USA, ale i v jiných zemích.

## 2. 2 Vývoj projektového vyučování v českém prostředí

Myšlenky americké pragmatické pedagogiky pronikaly ve 20. století také do Evropy. Své stoupence našlo projektové vyučování také v tehdejší Československé republice. V české reformní pedagogice se přitom vyskytovalo ve zcela specifických podobách a vedly se o něm četné diskuze.

Autory prvních česky psaných publikací na toto téma byli učitel **Rudolf Žanta** (1884–1937) s dílem *Projektová metoda: Pokus o řešení pracovní školy*, dále profesor **Karel Velemínský** (1880–1934) a ředitel pokusné měšťanské školy ve Zlíně **Stanislav Vrána** (1888–1966) (Coufalová, 2006; Dvořáková, 2009). Jak doplňují Havlůjová a Najbert (2014), myšlenkově se naše reformní hnutí obracelo především k odkazu **Jana Amose Komenského** a jeho díla *Škola hrou*.

### 2. 2. 1 Počátky projektové výuky

Prvky projektového vyučování byly jako jedna z nových metod systematicky ověřovány především v **pokusných reformních školách**, které byly od školního roku r. 1929–30 povoleny ministerstvem školství. Tyto školy měly za cíl podporovat především samostatnost a iniciativu dětí a respektovat jejich různých individuální vývoj. Zprvu to byly spíše o individuální snahy některých pokrokových pedagogů, kteří se kromě projektové výuky inspirovali také daltonským plánem, winnetskou soustavou, problémovým vyučováním a samoučením. Tyto individuální snahy však podnítily diskuze a zájem dělat něco jinak, čímž přivedli české učitelstvo k dalšímu vzdělávání se (Dvořáková, 2009; Kratochvílová, 2006).

Tabulka č. 3: *Pokusné reformní školy v českém prostředí.*

**ČINNÉ ŠKOLY** Pojem **činná škola** se i v dnešní době používá jako označení pro školy, v nichž žák vlastním objevováním samostatně dospívá k novým poznatkům. Protože se v činných školách hojně využívá projektové výuky, byl některých autorů dříve tento pojem dokonce používán jako synonymum pro projektové vyučování (Dvořáková, 2009). Žanta (1934) používal pojem činná škola za synonymum ke škole pracovní.

<b>PRACOVNÍ ŠKOLY</b>	Myšlenka <b>pracovní školy</b> byla reakcí na mechanické memorování žáka, které již neodpovídalo potřebám rozvoje věd a požadavkům praktického života. Pracovní škola přitom měla různé formy. První z nich bylo <b>zavedení ručních prací jako vyučovacího předmětu</b> (malý školský zákon z r. 1922). Nové osnovy zdůrazňovaly práci jako didaktický princip, který měl být základním východiskem vyučování (Dvořáková, 2009). Žanta kladl v 30. letech (1934) důraz na to, aby žák nebyl pouhým pasivním posluchačem ani vykonavatelem rozkazů učitele, nýbrž že se učil samostatně a z jakéhosi vnitřního popudu. Jak dále popisuje principy pracovní školy Dvořáková (2009), základním znakem byla <b>žákova</b>
-----------------------	--

**duševní samočinnost.** Neznamenalo to však úplnou volnost žáka při učení, pedagog vždy provázel všechny etapy vyučovacího procesu. Vlastní práce nebyla cílem, nýbrž prostředkem k objasnění poznatků.

Žanta (1934, s. 3) ve své knize o projektové metodě vysvětluje, jak **pracovní škole vyhovovala právě projektová metoda:** „Z metod, které vyhovují požadavkům pracovní školy, je jistě na prvním místě metoda projektů, a to jak způsobem práce a postupu, tak uspořádáním učiva v přirozené celky. Bez ní si těžko pracovní školu vůbec představit.“ Kratochvílová (2006) ještě doplňuje, že druhou užívanou metodou zde byla metoda problémová.

<b>ŠKOLA PRODUKČNÍ</b>	Dvořáková (2009) se zmiňuje ještě o škole produkční. Ta oproti pracovní škole zdůrazňovala škola produkční ještě <b>výsledek žákovy práce</b> , vymyšlení, vynalezení, zhotovení, analyzování apod., což je důležitým znakem i dnešního projektového vyučování.
----------------------------	---

Projektovým způsobem pracoval s žáky například také český pedagog, archeolog a spisovatel **Eduard Štorch** (1878–1956), a to na proslulé Dětské farmě, kterou společně s žáky vybudoval na pražském Libeňském ostrově. Kratochvílová (2006) vyzdvihuje dále práci **Josefa Úlehly** (1852–1933), moravského učitele s velmi pokrokovými názory, který vyzdvihoval do popředí zkušenost dítěte a jeho vnitřní potence k přirozenému způsobu poznávání. Významnou osobností reformní pedagogiky byl také **Václav Příhoda** (1889–1979), jehož základní ideou ve výuce byla právě pracovní škola (Havlůvová, Najbert; 2014).

## 2. 2. 2 Teorie a praxe projektového vyučování od 90. let 20. století

Po zkoušení projektového vyučování ve 20. a 30. letech na obecných a měšťanských školách se tato metoda na téměř 50 let v české škole v podstatě vytratila. K jejímu znovuoobjevení došlo až **v 90. letech 20. století**, kdy se změnou politických a společenských poměrů objevila také **potřeba jiné výchovy a vzdělávání**

(Kratochvílová, 2006; Tomková, Kašová, Dvořáková; 2009). Jak uvádí Dvořáková (2009), v 90. letech nebylo projektové vyučování v české didaktické teorii však rozvíjeno příliš do hloubky. Objevily se jen dílčí studie a výzkumy.

Jedna z prvních teoretických studií o projektovém vyučování byla studie **J. Valenty** a **H. Kasíkové**, kteří o něm psali jako o znovu objeveném vzdělávacím prostředku. Posléze se přidali také další autoři (např. J. Skalková), kteří v něm viděli **prostředek transformace školy**. Projektové vyučování začalo být pomalu vnímáno jako **komplementární doplněk předmětného vyučování** (Dvořáková, 2009).

V praxi se projektová výuka začala dostávat na školách opět ke slovu díky vlastní aktivitě učitelů. Stávala se však spíše **intuitivně používaným prostředkem**. Důvodů, pro které se učitelé podíleli na zavádění projektového vyučování do škol, bylo hned několik. Jednak se potýkali se stále větším nezájmem žáků o výuku (spolu s nekázní a neprospěchem), jednak byli nespokojeni s malým efektem vyučování a vadilo jim, že žáci osvojené poznatky brzy zapomínají. Projektová výuka tedy byla mezi učiteli velmi diskutována a ve vyučování v různém rozsahu zkoušena. Povětšinou vycházeli ze svých vlastních zkušeností a nápadů, historii a teorii projektového vyučování příliš neznali. Některé školy usilovaly o možnost slovního hodnocení a uvolnění rozvrhu hodin, čehož bylo částečně dosaženo v rámci vzdělávacích programů *Obecná škola* a *Národní škola* či v *Metodickém pokynu* z roku 1998. Vyhláška pro základní školy však stále uznávala jedinou možnou vyučovací jednotku o délce 45 min (Dvořáková, 2009; Tomková, Kašová, Dvořáková; 2009).

Obratem byl **počátek 21. století**, především rok 2001, kdy byla vydána tzv. *Bílá kniha (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice)*, ve které se nové formy vyučování staly státním zájmem. O projektové výuce se v *Bílé knize* hovoří zejména v souvislosti s její vhodností pro rozvíjení mezipředmětových vztahů. Neméně důležité bylo vytvoření *Rámcového vzdělávacího programu (RVP) pro základní vzdělávání* a nový školský zákon (r. 2005). Jednotlivé vzdělávací oblasti RVP jsou koncipovány tak, že umožňují realizaci projektové výuky. Je dokonce možné je zpracovat do formy projektů jakéhokoli charakteru, časově i tematicky různorodých, s možností

začlenění průřezových témat, ovšem za předpokladu, že budou učitelé ochotni upustit od zažité struktury vyučovací hodiny a nesoustředit se pouze a výhradně na svůj předmět (Dömischová, 2011).

### 2. 2. 3 Projektové vyučování v současnosti

Současný stav využívání projektového vyučování v České republice není ideální. Svědčí o tom jak pedagogická praxe, tak některé výzkumy. Např. Dömischová provedla v roce 2011 výzkum, ve kterém porovnávala využívání projektové výuky v ČR a v Německu. Zajímaly jí také postoje učitelů k této metodě. Z výzkumného šetření vyplynulo, že před pěti lety čeští učitelé projevovali daleko více než učitelé němečtí neochotu realizovat projektovou výuku. Jako důvody uváděli zejména to, že se cítí pracovním vyčerpáním, málo platově ohodnocení a nevnímají ani podporu od svých kolegů. Celkově byla také projektová výuka pozitivněji hodnocena v zahraničí nežli u nás (Dömischová, 2011).

Ačkoli projektové vyučování není ani doposud hojně na našich školách rozšířeno (viz např. Dvořáková, 2009), lze konstatovat, že se stává alespoň stále oblíbenějším a postoje k němu se pomalu mění k lepšímu. **Projektové vyučování realizují (či realizovaly) například tyto školy v České republice:** Gymnázium v Trutnově, Jiráskovo náměstí (také **projektová výuka v ČJ**); SŠ Hotelnictví a společného stravování, Teplice nad Metují; SŠ Strojírenská a elektrotechnická, Brno; SŠ Technická a zahradnická, Litomyšl; ZŠ v Bartošovicích (také **projektová výuka v ČJ**), ZŠ COMPASS, Praha; ZŠ a MŠ Chalabalova 2 v Brně (také **projektová výuka v ČJ**), ZŠ Jablonné nad Orlicí; ZŠ Kolín; ZŠ Londýnská, ZŠ a MŠ v Nechanicích, okres Hradec Králové (také **projektová výuka v ČJ**); Praha (ročníkové projekty); ZŠ Kunratice na Praze 4 (zejména **literární soutěže**); ZŠ Lysice (projektový týden žáků 9. ročníku, projektové dny pro I. a II. stupeň a dlouhodobé projekty); Základní škola a mateřská škola MUDr. Emílie Lukášové Ostrava-Hrabůvka; 14. ZŠ Plzeň; ZŠ Sdružení, Praha (jarní a podzimní projektový týden, také **projektová výuka v ČJ**); ZŠ Telč; ZŠ Votice atd.

Nejčastěji probíhá projektová výuka jako **výuka v blocích** (např. tzv. dvouhodinovky), jako projektový den či týden. Učitelé mají zájem o to, aby získali pro výuku více času, proto ji organizují do delších celků. Ve většině škol má projektová výuka podobu spíše mimořádných dnů, které jsou zařazovány mimo celkový systém. Z hlediska prostoru bývají využívány odborné učebny, terén či jiné instituce, např. muzea (Dvořáková, 2009).

Nutno také zmínit, že na mnohých školách bohužel nepostupují učitelé systematicky a jejich spolupráce je spíše závislá na kvalitě vzájemných vztahů. Dömischová (2011) realisticky hodnotí, že vše je ještě otázkou času, neboť změny, které s sebou projektové vyučování přináší, jsou záležitostí delšího časového období. Do budoucna lze předpokládat, že se v České republice zvýší počet pedagogů, kteří se budou projektovou výukou intenzivněji zabývat.



### 3. PLÁNOVÁNÍ A PRŮBĚH PROJEKTOVÉ VÝUKY

Plánování projektového vyučování není jednoduché a zpravidla je přítomno ve všech fázích projektové výuky. Jak vykládají mnozí odborníci (např. Žanta, 1934; Kratochvílová, 2006, Vybíral, 1996 aj.), lze hovořit o celkem **čtyřech fázích**:

- **Prvotní plánování a příprava projektu;**
- **Realizace** (provedení) projektu;
- **Výstup** projektu, prezentace výsledků;
- **Hodnocení** projektu;

Tato kapitola přináší informace o tom, co vše by měl pedagog zvážit, bude-li chtít v praxi využít projektové výuky, tj. co všechno by měl naplánovat, připravit a prostudovat. Podává i stručný nástin jednotlivých etap a zaměřuje se na jejich nejdůležitější prvky.

#### 3. 1 Plánování a příprava projektu

Chceme-li realizovat výukový projekt, musíme především počítat s nutností realizace změn, bez nichž by nebylo možné s projektovou prací vůbec začít (Dömischová, 2011). Při plánování a přípravě projektu je prvně důležité vědět, **o jaký komplexní úkol/problém se bude jednat**. Dömischová (2011) navrhuje dva možné směry, kterými se lze vydat při plánování projektového vyučování: první vede od cílů, kterých chceme projektovou činností dosáhnout, směrem ke konečnému produktu; druhý směr, který bývá volen častěji, vychází z naší konkrétní představy výsledného produktu k formulaci cílů.

Kratochvílová (2006) tvrdí, že je nejprve nezbytné ujasnit si: a) v rovině žáků – základní *účel a smysl projektu*; b) v rovině učitele – analýza projektu na základě svých zkušeností a *definovat si výchovně-vzdělávací cíle* v rovině kognitivní, psychomotorické, sociální a afektivní.

Dále je zapotřebí brát v úvahu celý soubor **podmínek nutných pro realizaci projektu** (Petty, 1996; Kratochvílová, 2006; Poleníková, 2009):

- *Časové rozvržení projektu* – především je-li dostatek času, v jaké době se projekt uskuteční, jak dlouho, zda bude probíhat nepřetržitě/opakovaně/s pauzami, časový harmonogram projektu apod.;
- *Prostředí projektu* – např. v jakých prostorech a učebnách se bude projekt odehrávat;
- *Účastníci projektu* – kdo všechno se bude na projektu podílet (např. žáci, kolegové, rodiče...) a jakým způsobem;
- *Pomůcky a jiné speciální vybavení* – také zda se například všichni žáci nebudou v knihovně dožadovat vypůjčení stejných titulů, kterých je však pouze omezené množství apod.
- *Pravidla týkající se práce na celém projektu*;
- *Výstup projektu, jeho následné hodnocení* – jaká bude závěrečná podoba produktu, jeho závěrečný produkt, jakým způsobem bude provedeno hodnocení a co se bude hodnotit, jaké cíle ŠVP projekt naplní;

Již **ve fázi prvotní přípravy a plánování by navíc měli být zapojeni žáci**. Ti by měli dostat maximální prostor pro uplatnění svých vlastních představ. Může se například jednat o diskuzi koordinovanou učitelem, v jejímž rámci svůj názor vyjádří všichni žáci. Učitel by měl pak sledovat především to, zda plány odpovídají možnostem dětí, zda jsou dostatečně motivující, zda těsně souvisejí s životní praxí apod. (Šimoník, 2003; Valenta, 1993). Petty (1996) připomíná, že k zvážení patří také

potřebné **dovednosti žáků pro práci na projektu**<sup>14</sup>, např. zda jsou již do jisté míry schopni samostatné práce. Podobě i Žanta (1934) zdůrazňuje, že typ a povahu projektu je nutné přizpůsobit fyzickému, mravnímu i intelektuálnímu vývoji dítěte.

Neméně důležité je promyslet **celkovou organizaci projektu, včetně jeho účastníků**, např. zvážit míru spolupráce v rámci školy i mimo ni. Projektové vyučování totiž nevyžaduje aktivitu pouze od žáků, ale také od učitelů – ti by měli v ideálním případě výuku připravovat v týmech. Důležitou roli tak sehrává i celkové klima školy a její nakloněnost k projektovému vyučování, při kterém dochází i k míchání žákům různých tříd a ročníků. Pod vlivem projektových dnů se zpravidla mění vztahy ve třídě i celkové klima na škole. Opomenout bychom neměli ani dostatečné **informování či přímo zapojení rodičů** do projektového vyučování. Rodiče by měli vědět, že se nejedná o nekvalitní vyučování či ztrátu času (jak to někteří ostatně tradičně vnímají), naopak by měli pochopit proměnu funkce školy a výhody, které projektové vyučování přináší (Tomková, Kašová, Dvořáková; 2009).

Jak doplňuje Skalková (2007), v současnosti v zahraničí a částečně také u nás existuje **bohatá metodická literatura**, která uvádí podrobný popis realizace jednotlivých projektů a přispívá k výměně zkušeností mezi učiteli. Žanta (1934) však již ve třicátých letech upozorňoval na to, že projekty prováděné podle příliš návodných archů a učebnic mohou být problematické – není snadné vybrat či vytvořit takové, aby neutlačovaly samostatnost žáka a nepomáhaly mu ani příliš mnoho, ani příliš málo. Nemohou také zcela pomoci v projektech aktuálních, utvořených na základě nově vzniklých situací, avšak mohou být nepochybně kvalitní inspirací. Kratochvílová (2006) nabízí jako pomoc při plánování projektu metodu

---

<sup>14</sup> Kratochvílová (2006) dodává, že v praxi se někdy uplatňuje **předchozí příprava žáků na jejich pozdější zapojení do projektu**. Jde o to, aby žáci byli dopředu vybaveni dostatečnými kompetencemi. To se uskutečňuje postupnými kroky, např. zaváděním didaktických her do výuky, párovým vyučováním, prací v menších skupinkách, řešení problémových úkolů, učení v blocích apod.

brainstormingu<sup>15</sup> či burzu nápadů. Zároveň upozorňuje na to, že je třeba myšlenky utřídit, provést eliminaci zbytečného, nemožného a nereálného (zde je místo pro citlivý vstup pedagoga) a stanovit společné kroky pro realizaci projektu.

### 3. 1. 1 Motivace žáků a výběr tématu

Jak již bylo řečeno, základní podmínkou projektového vyučování je **vnitřní motivace žáka**, tzn., že žák vykonává určitou činnost, neboť mu sama přináší potěšení, je motivován ze svých vlastních vnitřních zdrojů. Jak vykládá Coufalová (2006), motivace představuje ve vyučovacím procesu velmi důležitý faktor. Ukazuje se například, že více než polovina žáků, by mohla v učení dosahovat lepších výsledků, kdyby tito žáci měli pozitivní motivaci ke škole a práci při výuce. Motivace je tedy výraznou hybnou silou, kterou by žáci rozhodně neměli ve škole ztrácet. Kostečka (1993) podotýká, že motivace žáků bývá zvláště v předmětu Český jazyk a literatura poměrně obtížná i proto, že žák má dojem, že svůj jazyk ovládá. V praxi se přitom nabízí především motivace potřebou (např. ukázat, jak některé jazykové, pravopisné nebo stylizační nedostatky mohou způsobovat rozpory a nedorozumění). Není však snadné nalézat motivaci pro každé učivo, učitel by měl být vynalézavý, žáci ocení improvizaci v hodině i netradiční dílčí nápady, které může přinášet právě využití projektového vyučování.

Při projektovém vyučování motivace žáků zpravidla velmi úzce souvisí s **tématem projektu** – pokud se učiteli podaří žáky motivovat již na začátku při výběru tématu, je úspěch projektu podle Sitné (2009) již z poloviny zaručen.

---

<sup>15</sup> Při **brainstormingu** všichni říkají nápady, které je k danému tématu napadnou. V této fázi není dovoleno tyto nápady jakkoli kritizovat, každý nápad musí být zapsán. Ze zkušeností vyplývá, že účastníci nejprve říkají nápady více konvenční a teprve, když je vyčerpají, projevuje se více jejich fantazie a tvořivosti a začínají tak produkovat i nápady nevšední, originální. Metoda se jeví jako vhodná pro další rozvedení tématu, může naznačit činnosti, cíle a výsledné produkty, ke kterým budou žáci při projektu směřovat (Coufalová, 2006).

Atraktivní by však nemělo být pouze téma samotné, ale také činnosti z něj vycházející.

To, jakým způsobem ve školách skutečně probíhá **výběr tématu**, popisuje stručně Coufalová (2006). Podle autorky se můžeme na školách zpravidla setkat jednou ze tří následujících variant:

- 1) Téma přinese učitel a rozpracuje je na delší dobu. Zároveň připraví vše důležité (činnosti, pomůcky...);
- 2) Učitel přinese námět. Žáci námět přijmou, rozpracují a přinášejí také své další náměty;
- 3) Podnět přinesou žáci a společně s učitelem námět dále rozpracují. V tom případě mluvíme o tzv. **spontánních projektech**, které představují nejlepší, ale zároveň také neobtížněji proveditelnou variantu.

To, že by výběr tématu měl být v první řadě **na žácích a podnětech, které žáci k projektu přinesou**, není názor pouze Coufalové (2006), ale také jiných autorů (např. Kratochvílová, 2006; Dvořáková, 2009). Příležitostí pro vznik spontánních projektů však není v dnešní škole příliš, a to zejména kvůli jejich náročné organizaci (nelze je dobře naplánovat z hlediska času ani prostoru, učitel tedy např. dopředu nedokáže říci, kolik času projekt zabere nebo jaké přesuny bude třeba na škole uskutečnit, nedokáže ani v krátkém čase naplánovat setkání s různými odborníky či exkurzi na zajímavá místa apod.). Mnozí učitele také zastávají názor, že mají ze strany žáků jen velmi málo podnětů pro spontánní projekt, Coufalová (2006) však tvrdí, že podněty jsou, jen jim často učitelé neumí naslouchat.

Jiní odborníci ponechávají proto **volbu tématu v rukou učitele**, např. Malinka, Horáková, Sýkora a kol (2011) vůbec jinou možnost nepřipouštějí a píší rovnou o tom, jak žáky nejlépe o vybraném tématu informovat (přiklání se k písemné formě v podobě pracovního formuláře s přesným názvem a zadáním projektu). Tento postup není v praxi ani zdaleka ojedinělý. Učitelé se k němu kloní z mnohých důvodů (např. časových, organizačních aj.), aniž by si uvědomovali, že nevhodná volba může vést k malé (či žádné) integraci žáka a projektu a tím dokonce přispět

k selhání celého projektu. Při projektech navržených učitelem, je proto zapotřebí o to více dbát na úvodní motivační fázi, aby se projekt skutečně stal „projektem žáka“.

Jak konstatují Havlůjová a Najbert (2014), výběr projektových témat tak v současnosti určují zejména dva klíčové faktory: **zájem žáků** a **kapacita vyučujících**, tj. jde nejen o vyučující(ho) (jeho/jejich zájem a aprobace, materiály, které má/mají k dispozici apod.), ale také o žáka a jeho zájem. Podle názoru mnohých odborníků (např. Petty, 1996; Šimoník, 2003; Tomková, Kašová, Dvořáková; 2009) by měla volba témat splňovat následující podmínky<sup>16</sup>:

- Mělo by se jednat o téma, které bude pro žáky **zajímavé, živé, žákům blízké**, zároveň by to mělo být něco, co představuje pro žáky **reálný problém, navíc by se mělo jednat o něco, co žáci vnímají jako smysluplné**. Nemusí se přitom jednat o situaci typicky školní. V ideálním případě by téma mělo souviset s jejich potřebami a zájmy. Doporučováno bývá také zařazení neobvyklých či záhadných prvků (samozřejmě vše přiměřeně věku žáků).
- Téma by mělo žákům umožnit, aby se věnovali činnostem, které jim dají příležitost **vyzkoušet si jisté dovednosti v podmínkách, které odpovídají skutečnosti**. Dobře se pracuje s tématy, která mají reálný vztah k praxi (např. přiblížení práce v různých oborech), nebo kde je alespoň možné takový vztah vytvořit.
- Téma by mělo být **dobře (jasně a srozumitelně) formulované**, aby žáci i učitel věděli, o co se přesně jedná a nedocházelo tak k všemožným nedorozuměním.

---

<sup>16</sup> Tytéž podmínky by měly být splněny i při zadávání dílčích témat v rámci projektu, např. témata slohových prací, povídek, článků a jiných textů, které žáci v projektu zpracovávají.

### 3. 1. 2 Možnosti integrace žáka a projektu

Žáci v dnešní době často vnímají existenci dvou světů: světa pro školu a světa pro život. Před školou pak stojí nelehký úkol: pomoci žákům hranici mezi těmito světy zbořit a naučit je, že všechny získané zkušenosti a poznatky lze zařadit do celkového obrazu světa (Dvořáková, 2009). Dobrý výběr tématu by měl umožnit tzv. **integraci (propojení) žáka a projektu** do té míry, aby jej žák přijal za vlastní a věnoval se mu s chutí a dostatečnou vůlí. Platí totiž, že čím silnější pocit spoluúčasti na projektu žák prožívá a čím silnější je jeho vnitřní motivace, tím je projekt z hlediska vyučování účinnější.

Někdy však může být velmi náročné takové integrace dosáhnout. Důvodem mohou být generační rozdíly mezi žáky a učiteli, kteří se nedokážou dostatečně přiblížit žákům a jejich potřebám, přáním, zájmům, jejich vnitřnímu světu. Avšak k této chybě v "přiblížení se" žákovi nemusí pochopitelně docházet jen z důvodu věkových rozdílů, ale také z odlišnosti povah, zaměření, životních představ apod. Nesmíme také opomenout to, že ač může být projekt a jeho náplň sebezajímavější, jedná se stále o zadanou práci, o povinnost, kterou škola na žáka klade a za kterou ho bude také hodnotit, není tedy co do své podstaty činností, kterou by si žák volil zcela dobrovolně. Ani sebelepší projekt si nesmí klást ambice zaujmout plně celou třídu - vždy se najdou i méně motivovaní jedinci, kteří se nebudou chtít do práce zapojit tolik jako ostatní, nebo tací, kteří se nebudou chtít zapojit vůbec. Důležité je, aby učitel měl reálná očekávání, aby znal třídu, ve které bude projekt realizovat. Zaměřit by se měl na vytvoření takové atmosféry ve třídě, která dokáže co nejvíce žáků aktivně zapojit, vzbudit v nich zájem a ochotu se na společné činnosti podílet.

Skalková (2007) poukazuje také na to, že mezi koncepční východiska projektové výuky patří **zkušenost žáka**. Má se za to, že v kontextu se životem, který je žákům blízký, vznikají otázky a probouzí se přirozený zájem o poznávání. Podobně předměty ve škole získávají pro žáka význam potud, pokud se včleňují do lidských zkušeností. Také z těchto poznatků lze vycházet, jestliže zvažuje jak

dosáhnout cílené integrace žáka a projektu. Na tom se shoduje Houška (1993), který tvrdí, že v ideálním případě je **východiskem projektu problém vycházející ze zkušenosti dětí**. Je něčím, na co děti přirozeně narazí a co potřebují pochopit. Příkladem může být například situace, ve které se děti zeptají paní učitelky, proč se sráží vlněný svetr, načež učitelka zorganizuje projekt na téma zkoumání vlny. Děti poté sledují, jak se vlna vyrábí, jak vypadají vlněná vlákna pod mikroskopem, jak a kde se chovají ovce apod. Projektová výuka může přirozeně reagovat na tyto či jiné podobné přirozené potřeby žáků objevovat nové věci, čímž se zvyšuje šance, že k integraci žáka a projektu skutečně dojde.

Jak znovu upozorňují Tomková, Kašová a Dvořáková (2009), v projektu by neměl být opomíjen ani **principu svobodného výběru**, tzn., že žák na projektu ve velké míře podílí. Jak již bylo řečeno, může vybírat téma a úkoly, zdroje informací, hledat vlastní způsob zpracování úkolů, plánovat čas, rozdělovat si práci, vybírat si pomůcky i spolupracovníky. Platí přitom, že učitel ho při tom všem motivuje a snaží se udržet jeho zájem. Také Kasíková (2010) spatřuje jako nezbytný prostředek pro včlenění žáků do projektu právě jejich účast na výběru tématu i metod. Doporučuje žáky zapojit do celkového plánování, při kterém podávají vlastní návrhy pro řešení projektu, volí své učební strategie i čas na řešení a získání výsledků.

### 3. 1. 3 Formulování cíle projektu a zadání úkolů

Ještě před výběrem jednotlivých úkolů, které budou žáci v rámci projektu plnit, je zapotřebí, aby měl učitel zformulovány cíle, které budou žáci svým konáním naplňovat. Měl by vědět, čeho chce u žáků dosáhnout a zvážit, zda je jím zvolená metoda skutečně vhodným prostředkem, jak takových cílů dosáhnout. Jak vysvětluje Šimoník (2003, s. 11) v pedagogice bývá **cíl** definován jako „*souhrn předpokládaných a žádoucích vlastností žáka, kterých má být prostřednictvím vyučování dosaženo*“.



Cíle by měly být především **dosažitelné (realistické)** a vzhledem k žákovi **by měly stát za to, aby jich bylo dosaženo**, jinými slovy: žáci by je zkrátka měli chtít splnit a mělo by se jim to při vynaloženém úsilí také podařit. Cíle by měly směřovat k celkovému poslání projektu, které mu pak dává širší smysl. Jak podotýká Dvořáková (2009), často chybou při plánování projektu je právě nepřesné formulování jeho cílů. Učitelé mnohdy určí téma a výsledný produkt a formulaci cíle zcela opomenou. Projekt se pak může stát bezbřehým a postrádat smysl.

Kasíková (2010) vysvětluje, že **cíle určují do vysoké míry, jak bude žák při výuce a učení úspěšný**. Cíle jsou podle autorky velmi důležité, protože:

- napovídají směr učení;
- slouží jako nejdůležitější základ pro výběr učiva;
- jsou úvodním bodem úvah ohledně způsobu/metod výuky;
- jsou výchozím kritériem pro hodnocení úspěšnosti učení, která se stanovuje často právě na základě toho, zda a jak bylo cíle dosaženo.

Je známo, že právě **znalost cíle je prostředkem ke zvyšování efektivity vyučování**. Žáci cíl potřebují znát, aby mohli posuzovat efektivitu svého snažení a sledovat, jak se k cíli přibližují.

Úkoly, které budou žákům zadávány, nebo které si budou volit v rámci projektové výuky, by měly korespondovat s cíli projektu. Při **výběru činností a úkolů** by měl mít pedagog na mysli, aby tyto činnosti a úkoly byly podobně jako téma projektu **zajímavé** (nevšední), **aktivní a různorodé** (tj. měly by obsahovat řadu rozmanitých úkolů), **významné a spojené se skutečným světem mimo školu (užitečné)** - při realizaci některých projektů je přímo vhodné, aby učitel s žáky opustil školu v rámci účasti na různých exkurzích. Dobrým nápadem je také pozvat do hodiny nějaké hosty (Kasíková, 2010; Kašová, 1995; Petty, 1996).

Petty (1996) doplňuje, že žáci nemají rádi činnosti, které vedou k negativnímu výsledku - není pedagogicky vhodné žádat je například o zjištění, zda je možné udělat něco, co ve skutečnosti možné není.

### 3. 1. 4 Dělení žáků do skupin, výhody skupinové práce

Vlastní práce na projektu probíhá zpravidla ve skupině. Kasíková (2010) zdůrazňuje, že pokud mají žáci z projektu profitovat, musí v něm být začleněn **požadavek kolektivního úsilí**. Vyučování v projektech znamená podle této autorky přirozené propojení činnosti dětí ve smysluplné týmové práci. Roli hraje týmová dynamika<sup>17</sup>, potřebné sociální dovednosti a schopnost kooperace jednotlivých členů týmu. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Jedná se o pozitivní vzájemnou závislost.

Kromě rozvíjení sociálních dovedností (jako např. schopnost práce v týmu, diskutování, výměna názorů apod.), které jsou podstatné pro úspěch v životě, se skupinové práce využívá v projektové výuce zejména proto, že podstatně **zlepšuje zpracování informací** a mnohdy slouží také jako **prostředek určité činnosti**, pokud je pro ni skupinový kontext nejvhodnější (Dömischová, 2011; Kovalíková, 1995).

Kovalíková (1995) však poukazuje na to, že **skupinová práce by neměla být učiteli jedinou cestou v projektové výuce**. Učitel by měl vždy zvážit, co je nevhodnějším prostředkem vzhledem k cíli a obsahu v dané chvíli. Podle toho je možné volit spolupráci s celou třídou, individuální práci, práci ve dvojicích apod.

Jestliže to situace umožňuje, zastává Coufalová (2006) názor, že by skupiny žáků při projektovém vyučování měly vznikat spontánně, tj. **žáci se rozdělí do skupin sami**. Tento způsob rozdělování přináší kromě spokojenosti žáků i různé nevýhody a je na každém učiteli, zda se s nimi dokáže vypořádat. Jako nejrizikovější

---

<sup>17</sup> Kasíková (2010) dále připomíná poznatky z oblasti sociální psychologie, které se týkají **vývojových stádií skupin**. V průběhu práce skupiny můžeme počítat s následujícími fázemi:

- **Fáze utváření** (*forming*), kdy jsou členové mezi sebou zpravidla opatrnější, rezervovanější a teprve získávají důvěru k ostatním členům skupiny;
- **Fáze bouření** (*storming*), ve které dochází k prvním neshodám a problémům ve skupině;
- **Fáze vzniku norem** (*norming*), pro kterou je charakteristické, že si její členové již vytváří nějaká pravidla společného fungování, akceptují vzájemné odlišnosti a učí se více vyjadřovat své pocity a myšlenky;
- **Fáze výkonnosti** (*performing*), při níž již skupina efektivně spolupracuje a vzájemná důvěra je nejvyšší.

se uvádí možnost vzniku nevyrovnaných skupin, zvláště skupin zcela „slabých“ tj. skupin žáků, ve kterých chybí nějakí šikovní vůdci, organizátoři apod. Některé třídní kolektivy se ani sami do skupin rozdělit nezvládnou a potřebují při nejmenším nějakou dopomoc učitele.

Pokud se tomu chce učitel vyhnout, či pokud to charakter projektu přímo vyžaduje, **může děti rozdělit do skupin i sám učitel**. Již Žanta (1934) upozorňuje, že by projektová metoda měla přihlížet k odlišnostem mezi žáky, neboť je obecně známo, že se žáci mezi sebou ve svých schopnostech a vlastnostech liší. Toho lze využít právě při utváření skupin, ve kterých žáci zpracovávají projektový úkol. Žanta přímo navrhuje jako nejvhodnější **dělení podle nadání a schopností**, ale již neříká, zda je spíše zastáncem varianty, aby děti podobně nadané (s podobnými schopnostmi) pracovaly spolu, tj. že by se vytvořily **homogenní (stejnorodé) skupiny** dětí (např. „jedničkáři“ pracují společně, „dvojkaři“ společně atd.), nebo že by byly naopak **skupiny heterogenní (různorodé, „promíchané“)**, tj. děti nadané a s dobrými známkami by pracovaly dohromady ve skupině i s dětmi průměrnými a dětmi, které neprospívají apod. Obecně se učitelé uchylují k dělení žáků do skupin sami právě proto, aby měli možnost vytvořit skupiny heterogenní.

Kritériem homogenosti/heterogenosti však nemusí být pochopitelně pouze prospěch. Jak doplňuje Kasíková (2010), homogenost či heterogenost skupin může souviset také s **věkem dětí** – zda je shodný či nikoliv, případně s **prostředím** – zda se účastní děti stejných či různých tříd a škol, někdy se jedná dokonce o projekty překračující hranice států.

Otázkou k diskuzi může být také optimální **velikost skupin** pro projektové vyučování. Obecná doporučení říkají, že samozřejmě záleží na cíli a typu úkolu. Podle Kasíkové (2010) by skupiny především neměly být příliš velké, aby její členové mohli pracovat „tváří v tvář“. Jako ideální se ukazuje **skupina tří až čtyř žáků**, skupina pěti se často rozdělí na trio a dyádu, případně se jeden člen rozhodne neúčastnit.

V rámci skupiny zastávají různé **role**. Ty si buď mohou sami volit, nebo jim je přiřadí sám pedagog, který může vhodným rozdělením rolí „usměrňovat“ např. zapojení dominantního žáka rolí pozorovatele či ostýchavého žáka rolí, která vyžaduje neustálé zapojení. Je samozřejmě žádoucí, aby žáci věděli, co je s takovou rolí spojeno, tj. nejen činnosti, ale také vlastnosti, kompetence, povinnosti atd. Měli by mít zkrátka o své roli nějakou představu. Role se totiž v psychologii pojí vždy s nějakým očekáváním ostatních jedinců vzhledem k člověku, který danou roli zastává. Žák by měl být s těmito očekáváním seznámen, aby pro něj byla role uchopitelná (Dvořáková, 2009; Jezberová, 2011). Kasíková (2010) označuje jako **klíčové role ve skupině** následující:

- *Koordinátor*: udržuje skupinu při činnosti a zajišťuje, aby všichni přispívali;
- *Pracovník s informacemi*: ujasňuje a sumarizuje myšlenky, čte z různých materiálů, je-li to zapotřebí;
- *Sekretář (tajemník)*: zaznamenává skupinové odpovědi nebo zpracovává písemně jiný materiál, hovoří před třídou;
- *Pozorovatel (hodnotitel)*: dělá poznámky ke skupinovým procesům (jak jednotliví členové spolupracují).

### 3. 2 Realizace projektu

Jak píše Šimoník (2003), těžiště projektu tkví v jeho realizaci, tj. v činnostech, které vedou k řešení vytyčeného problému a ke splnění stanovených cílů. Při realizaci projektu se tak postupuje podle předem prodiskutovaného plánu. Žáci **sbírají vhodný materiál, třídí ho, zpracovávají, analyzují a kompletují**. V této fázi tedy dochází k uskutečnění veškerých aktivit a k plnění úkolů, které souvisejí s realizací projektu.

Dömischová (2011) konstatuje, že právě **vyhledávání a zpracovávání informací** představuje časově velmi náročnou etapu, při které se žáci na rozdíl od tradiční výuky, kdy se mnohdy pracuje pouze s jedním informačním zdrojem (např. s učebnicí), mají žáci k dispozici i zdroje, např. encyklopedie, internet, CD-ROM, školní knihovnu, letáky, brožury apod.

Důležitá je v této fázi **role pedagoga**, který by měl jako poradce velmi citlivě usměrňovat konání žáků, a to především v případech, kdy se odklánějí od svého záměru a cílů. Čím vyšší jsou kompetence pedagoga v této oblasti, tím lépe pedagog svou roli zvládá a tím vyšší šanci na úspěch projekt má. Kratochvílová (2006) poukazuje na to, že se profesní příprava studentů učitelství v oblasti projektové výuky probíhá například na pedagogických fakultách v Brně a Ostravě. Zde se snaží budoucí učitele vybavit potřebnými kompetencemi pro realizaci projektové výuky.

### 3. 2. 1 Role učitele v projektovém vyučování

Tuto podkapitolu začínáme citátem Jany Kratochvílové (2006, s. 13): *„Jestliže projektová výuka, jako jedna z možných inovací v současnosti, klade požadavek na změnu paradigmatu dítěte v edukačním procesu, pak se nutně, souběžně s novým přístupem k dítěti objevuje **požadavek změny paradigmatu učitele**, a to nejen pro projektovou výuku, ale pro celý výchovně vzdělávací proces nastartovaný společenskými požadavky a podporovaný nově přijatými kurikulárními dokumenty“* Autorka v něm odkazuje ke změně paradigmatu učitele, které souvisí s celkovou proměnou současného školství. Při projektovém vyučování se ve srovnání s tradičním vyučováním podstatně mění role učitele.

Jak dále vysvětlují Žanta (1934) či Vybíral (1996), úloha učitele v projektovém vyučování je oproti té předchozí mnohem rozmanitější. Učitel se stává *vůdcem, organizátorem, hlavním mluvčím, soudcem, rádcem, spolupracovníkem, ale také examínátorem a kritikem*. Je žákům k dispozici, je-li potřeba, sám sebe udržuje spíše

v pozadí. Podobně Červenková (2013) spatřuje v roli učitele při projektové výuce především *konzultanta, poradce* a případně také *průběžného hodnotitele*, který svou přítomností podporuje správnou činnost žáka a dále zvyšuje jeho motivaci. Kasíková (2010) spatřuje v učiteli *facilitátora*: určuje cíle, navrhuje úkoly a jejich rozdělení, monitoruje chování žáků, povzbuzuje ke kooperaci a vytváří podmínky pro reflexi. Dömischová (2011) však připomíná, že ačkoli učitel ponechává žákům jistou samostatnost, je to stále on, kdo nese celkovou zodpovědnost za organizaci projektu.

Jezberová (2011) připomíná důležitost toho, aby pedagog zajistil zapojení všech žáků do projektu, tj. i takových, kteří jsou při frontálním způsobu vyučování převážně pasivní. Je proto zapotřebí **zorganizovat činnost každého žáka v projektu** tak, aby se mohl adekvátně uplatnit. Učitel by měl zajistit, aby každý žák věděl, co a proč se učí, aby se účastnil realizace projektu od jeho plánování až po prezentaci a závěrečné hodnocení, aby sám žák reguloval proces učení, prováděl hodnocení a sebehodnocení a aby aktivně komunikoval a spolupracovat s ostatními.

Podle Kratochvílové (2006) je základním úkolem pedagoga (nejen při projektovém vyučování) vnímat osobnost dítěte (jeho potřeby, zájmy, hodnotové orientace apod.). Učitel by měl vystupovat jako odborník, který dokáže odhalit potenciality dítěte, a na základě toho zvolit vhodné strategie, kterými pomůže dítěti rozvinout své možnosti. Kratochvílová tedy chápe výchovu a vzdělávání jako **proces „zaměřený na dítě“** a v této souvislosti jej srovnává s psychoterapeutickým přístupem **Carla Rogerse**<sup>18</sup> (1902–1987) zaměřeným na člověka. Podle Rogerse by měl být terapeut především autentický (opravdový), měl by akceptovat klienta („bezpodmínečné pozitivní přijetí“) a měl by být také empatický. Kratochvílová vztahuje tyto požadavky také na učitele, neboť i učitel by měl být sám sebou, měl by umět přijmout dítě takové, jaké je a měl by se mu snažit naslouchat s porozuměním. Sama autorka přitom konstatuje, že český učitel mívá spíše znalosti předmětové, ve znalostech pedagogicko psychologických mívá četné mezery.

---

<sup>18</sup> **Carl Rogers** byl americký psycholog a psychoterapeut, představitel humanistické psychologie.

Dömischová (2011) upozorňuje na to, že projektová výuka ve srovnání s běžným vyučováním vyžaduje od učitele celkově **vyšší míru následujících kompetencí**: *kompetence komunikativní* (komunikace se žáky, kolegy a dalšími institucemi), *kompetence organizační a řídicí*, *kompetence diagnostická a intervenční*, *kompetence poradenská a konzultační*.

Je také vhodné připomenout, že **se mění i způsob přípravy učitele na vyučování**. Coufalová (2006) vysvětluje, že by učitel neměl spoléhat na to, že žáci budou pracovat samostatně a jeho zapojení a příprava bude tak nižší. Realita mnohdy bývá opačná, což je dáno například tím, že projekty s sebou přinášejí celou řadu nečekaných situací, na které by měl být pedagog schopen pohotově reagovat. Promyšlená příprava projektu navíc umožní učiteli, aby dokázal vhodně rozdělit svou pozornost, sledovat žáky i zachovávat kontrolu nad celou třídou.

### 3. 3 Výsledky projektu a jejich prezentace

Žáci by měli pochopitelně představit výsledky, ke kterým dospěli. Směřování k nějakému výslednému produktu je zásadním **motivačním prvkem projektového vyučování**. I v předmětu Český jazyk a literatura se může jednat o **produkty velmi rozličné povahy**, např. o pracovní listy, noviny, plakáty, internetové stránky, deníky, portfolio, výstavu, film, časopis, divadelní představení apod. Podstatné je, aby se na tvorbě produktu mohli žáci sami podílet, aby tedy neplnili jen zadání učitele (Dvořáková, 2009; Kratochvílová, 2006; Tomková, Kašová, Dvořáková; 2009).

Jak se shodují odborníci (např. Červenková, 2013; Kratochvílová, 2006), **výsledky práce žáků se rozhodně doporučují před někým prezentovat, uveřejnit, publikovat, vystavit** – zkrátka žáci by měli být možnost se ostatním pochlubit. Je třeba žákům dávat najevo, že jejich práce není samoučelná. Prezentace mohou být realizovány na několika úrovních: prezentace pro rodiče, pro spolužáky, pro školu,

pro veřejnost či nějakou instituci. Prezentování může probíhat např. ve vlastní třídě, v jiných třídách, ve škole či na významných místech (hradech, zámcích, muzeích, zahradách, sálech, v přírodě aj.) Tomková, Kašová a Dvořáková (2009) poznamenávají, že zvláště prezentace produktu mimo školu na společensky nebo kulturně významných místech vede žáky ke svědomitější práci, posilujeme jejich sebevědomí a motivuje k další činnosti, která obvykle přesahuje rámec zadaného úkolu. Žáci také věnují větší pozornost svému vzhledu a společenskému chování.

Jak shrnuje Dvořáková (2009), čím je produkt náročnější, čím více odpovídá životní realitě a je zaměřen na veřejnou prezentaci, tím kvalitnější práce žáků bývají.

### 3. 4 Hodnocení projektu

Velmi často diskutovanou otázkou ohledně projektové výuky je oblast hodnocení žáků při projektovém vyučování. Hodnocení projektů je činnost pro učitele velmi náročná, mnozí se ho musí postupně učit. Žáci projektovým úkolem tráví zpravidla mnoho času, a proto je důležité, aby učitel jejich práci podrobně a systematicky sledoval a následně ji objektivně a správně ohodnotil (Skalková, 2007; Sitná, 2009). Kratochvílová (2006) zastává názor, že hodnocení projektu by se mělo jednat hodnocení celého procesu – naplánování, průběh i výsledků procesu a to z pohledu žáků i učitele.

Kubínová (2005) vyzdvihuje, že projekty dovolují svou podstatou zachovávat při hodnocení **kvalitativní hlediska**, která umožňují každého hodnotit podle jeho předpokladů, schopností a podmínek, ve kterých pracuje. Přitom můžeme mapovat schopnosti žáků vypořádat se s řešením neznámého problému a ocenit každý posun žáka vpřed. Kubínová připouští, že v mnoha případech je to samozřejmě velice obtížné a subjektivní, proto při hodnocení žákova výkonu při práci na projektu uplatňujeme také **kvantitativní hlediska**, nejčastěji testujeme úrovně osvojení



vědomostí a dovedností, které měl projekt rozvíjet a analyzujeme textové i jiné materiály, které jsou výsledkem práce žáků na projektu.

Tomková, Kašová a Dvořáková (2009) navrhuje, aby se **do hodnocení projektu maximálně zapojil také žák sám**. Sebehodnocení by mělo zahrnovat jak výsledky projektu, tak i jeho průběh. Mělo by se soustředit na nově osvojené vědomosti, dovednosti a klíčové kompetence. Učitel může pro toto sebehodnocení připravit žáků otázky, hodnotící archy nebo dotazníky.

Jak podotýká Jezberová (2011) hodnocení je velmi důležitou součástí celého projektu. Z hodnocení by měla plynout nezbytně důležitá **opatření do budoucna**, a to v rovině dítěte i učitele. To umožňuje, aby žakovský projekt nebyl pouze dočasným a brzy zapomenutým. Pokud by měl učitel navíc zájem projekt opakovat, je užitečné, aby měl zaznamenané klady i problémy, s nimiž se realizace potýkala.

Dömischová (2011) připomíná, že projektová výuka upřednostňuje **pozitivní hodnocení**, které působí na žáky motivačně a nevzbuzuje v nich pocit strachu a neúspěchu, jako je tomu u hodnocení tradičního, kdy se mnohdy učitelé zaměřují více na nedostatky.

### 3. 4. 1 Kritéria hodnocení projektů

Hodnocení dlouhodobých projektů by se mělo opírat o předem známá kritéria. Jednou z prvních věcí, kterou by si proto měl učitel v souvislosti s projektem ujasnit, jsou právě **měřítko pro jeho hodnocení**. Petty (1996) vysvětluje, že taková měřítko žákům řeknou, jaké dovednosti budou podrobněji testovány a podle jakých kritérií budou práce hodnoceny. Žáci musí tato měřítko znát, ještě než se pustí do práce na stanoveném úkolu. Červenková (2013) vysvětluje, že znalost takových měřítek a kritérií zvyšuje u žáků významně jejich motivaci.

Pedagogové však používají při hodnocení projektů velmi **různorodá měřítko**. Zatímco někteří společně známkují celou skupinu bez ohledu na podíl jednotlivých

členů (a rozdělení práce tak nechávají zcela v rukou jejich členů, neboť projekty by měly vést především ke kooperaci a zodpovědnosti za práci týmu), jiní považují tento způsob hodnocení za nespravedlivý a snaží se hodnotit každého člena skupiny zvlášť podle míry jeho zapojení a konkrétních výsledků jeho práce (Červenková, 2013). Jsou dokonce pedagogové, kteří považují známkování v projektové výuce za nevyhovující – známkování vůbec nepoužívají a neposuzují výkony žáků.

Červenková (2013) stanovuje **kritéria pro hodnocení projektů**, které by měl učitel, užívá-li hodnocení, při zadávání projektu rozhodně žákům sdělit:

- termín odevzdání a dokončení práce;
- určení obsahu a rozsahu práce (vč. minimálního počtu stran);
- počet a kvalitu zdrojů, které je třeba použít (např. odborné, populární, knižní, elektronické);
- formální stránku práce (např. vytištěná práce, ručně psaná);
- přesný způsob hodnocení (individuální, skupinové);
- formu hodnocení (slovní, známky, body za aktivitu aj.);
- váhu hodnocení vůči ostatním získaným známkám v předmětu;
- hodnocení prezentace projektu;
- sankce při nesplnění úkolu.

Sitná (2009) doplňuje, že hodnocení projektu by tudíž mělo být podrobné a konstruktivní (poskytovat návody na řešení), mělo by se týkat všech částí práce, jak rozsahu, tak obsahu a formy. Pokud žáci například odevzdají práci/výstupy projektu nedodělané, doporučuje je autorka vrátit k dopracování spolu s konstruktivními připomínkami, navrženým hodnocením a novým termínem odevzdání.

### 3. 4. 2 Průběžná zpětná vazba

Hodnocení by mělo probíhat v rámci projektové výuky průběžně. Učitel by měl sledovat a kontrolovat účinnost a výsledky výchovně-vzdělávací práci a kromě toho poskytovat **přesnou a okamžitou zpětnou vazbu**, tj. informaci, která má žáky informovat o tom, jak probíhá proces učení. Může být jednak **pozitivní** (např.

akceptace odpovědi žáka, pochvala, zopakování žákovské odpovědi či její elaborace), jednak **negativní** (např. detekce chyby, identifikace a interpretace chyby a její následná korekce (Čechová, Styblík; 1998).

Zpětná vazba bývá velmi důležitá, protože žákům ukazuje, zda se při své práci vydali správným směrem. Vždy je lepší, aby byli žáci kantorem upozorněni na chybu včas, než aby byla tato chyba příčinou celkového následného neúspěchu. Žákova činnost, které věnuje mnoho času, by pak mohla být zcela zbytečná, a tím také dále silně demotivující pro jakoukoli další nápravu. Podobným nežádoucím situacím by měl učitel rozhodně předcházet. Zastánkyní tohoto názoru je např. Kovaliková (1995), která tvrdí, že opožděná zpětná vazba je nesmyslná, protože žák má již špatně naučené postupy zafixované.

Sitná (2009) předkládá způsoby, jejichž prostřednictvím lze umožnit, aby žáci dostali v průběhu práce na projektu zpětnou vazbu od ostatních. Uvádí např. možnost **prezentace dílčích výsledků** před celou třídou. Tato varianta umožňuje, aby práci komentoval před všemi učitel a aby se s nedostatky jedné skupiny seznámili také ostatní, kteří se jim pak mohou snáze vyhnout. Druhou možností jsou **individuální konzultace** přímo s učitelem mimo třídu či ve třídě. Jako poslední zmiňuje autorka **vzájemnou žákovskou kontrolu**, při které je každé skupince přidělen žák-konzultant ze stejné třídy. Zde je nepochybně jednou z výhod to, že skupinka dostává zpětnou vazbu od spolužáka, tedy v jazyce blízkém a srozumitelném. V ideální podobě by se měl takový konzultant radit s učitelem.

### 3. 4. 3 Reflexe

Na závěr projektu je podstatné, aby v rámci celkového zhodnocení proběhla reflexe, která žákům umožní učinit si jasnou představu o tom, co se naučili. Reflexe se někdy chybně zaměňuje s hodnocením, ale je velmi důležité, aby proběhlo obojí.

Reflexe je velmi důležitou fází projektové výuky, kde je využívána zpětná vazba nejen od spolužáků samotných, ale i od rodičů, učitelů a dalších subjektů, kteří se na projektové práci podíleli. Umožňuje zhodnotit činnost a vyvíjenou aktivitu během celého trvání projektu, vyjádřit se k prováděným činnostem, připomínkovat, analyzovat úspěchy či neúspěchy v jednotlivých etapách (Dömischová, 2011). Jak uvádí Petty (1996), může mít taková reflexe podobu **diskuze po skončení práce**, kdy učitel a třída hovoří o průběhu činnosti a snaží se přitom získat co nejvíce zkušeností. Diskuze může probíhat jak mezi učitelem a žáky, tak mezi samotnými žáky navzájem. Případně je možné, aby každý žák (či skupina žáků) nejdříve uvažoval o své práci samostatně a až bude hotov, aby učiteli sdělil, k jakým závěrům dospěl. V reflexi, jak doplňují Tomková, Kašová a Dvořáková (2009), žáci sdělují své prožitky a pocity, děkují spolužákům za spolupráci, vyjadřují, co se dozvěděli nového o sobě a o druhých.

## 4. PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ V PŘEDMĚTU ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

Bylo by možné namítnout, že hovořit o projektovém vyučování v konkrétním předmětu (zde v českém jazyce a literatuře) je při nejmenším sporné, neboť, jak již bylo zmíněno výše, jedním ze základních rysů projektového vyučování je právě integrace vzdělávacích obsahů, pro kterou bývá často typické vzájemné propojení poznatků různých předmětů. Nicméně, jak upozorňuje Dvořáková (2009), v podmínkách české školy byly projekty i v minulosti zpravidla **řešeny spíše v rámci jednoho oboru (předmětu)** a využívání jiných oborů (předmětů) mělo většinou charakter „doplňku“ řešení projektu. Stejně tak Skalková (2007) tvrdí, že projektové vyučování na školách může být velmi různého rozsahu. „Drobnější“ projekty, jak vysvětluje autorka, se spíše realizují v rámci jednotlivých předmětů, zatímco projekty „širší“ teprve umožňují překonávat hranice jednotlivých předmětů. Podobně i Dvořáková (2009) shledává projekty zaměřené na jeden vyučovací předmět, ve kterých dochází ke zpracování látky daného předmětu v projektech, jako jeden ze způsobů integrace vzdělávacích obsahů v rámci projektového vyučování. Je tedy nepochybně i tento způsob jednou z variant, jak s projektovou metodou zacházet.

Také tato diplomová práce bere v potaz převládající praxi na dnešních běžných českých školách, ve které je stále přítomno dělení na jednotlivé předměty. K využívání projektové výuky tak často dochází i v mezích jednoho předmětu (jedná se o tzv. **jednopředmětové projekty**), se kterým téma projektu přímo souvisí. V této kapitole se budeme zabývat projekty vztahující se k předmětu český jazyk a literatura, případně takovými projekty, které mají nejbližší vztah právě k předmětu český jazyk a literatura.

## 4. 1 Pojetí a cíle výuky českého jazyka a literatury

Jak vysvětluje na úvod Svobodová (2003), jako **pojetí (koncepce) vyučování** českého jazyka se označuje *soubor principů (zásad), který je základem pro stanovení cíle, úkolů, obsahu a metod jeho vyučování*.

Výuka českého jazyka a literatury začíná od 1. třídy základních škol a trvá až do konce střední školy. Jedná se o jeden z povinných maturitních předmětů a lze konstatovat, že v soustavě vyučovacích předmětů se jedná o předmět, který zaujímá stěžejní postavení. Z hlediska RVP spadá tento předmět společně s cizími jazyky do **vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace**.

Jak uvádějí Jeřábek, Lisnerová, Smejkalová a Tupý (2013), dovednosti získané ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. Podle Čechové a Styblíka (1998) má tento předmět zároveň koncentrační význam, protože jednak využívá zkušenosti a poznatky žáků z veškerého vyučování i z mimoškolní praxe, jednak úroveň vyučování celkově ovlivňuje. S postavením českého jazyka v soustavě vyučovacích předmětů souvisí i jeho mnohostrannost, pramenící s široké škálou mezipředmětových vztahů.

Vzdělávací obsah tohoto předmětu má komplexní charakter, přičemž obsahuje **složku jazykovou (Jazyková výchova), literární (Literární výchova), slohovou a komunikační (Komunikační a slohová výchova)**. Ve výuce se tyto složky pochopitelně velmi prolínají.

V projektovém vyučování (i takovém, které se orientuje výhradně na český jazyk), se velmi často setkáme s **průřezovými tématy**<sup>19</sup>, nejčastěji s **Mediální výchovou**, která poskytuje žákům a studentům poznatky a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s médii, tzv. **mediální gramotnost**. Ta zahrnuje jednak osvojení si některých základních poznatků o fungování a společenské roli současných médií (o jejich historii, struktuře fungování), jednak získání dovedností podporujících poučené, aktivní a nezávislé zapojení jednotlivce do mediální komunikace. Především se jedná o schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr. Mediální výchova je užitečná v mnohých oblastech: od získávání informací přes vzdělávání až po naplnění volného času. Druhým průřezovým tématem, se kterým se můžeme v projektovém vyučování setkávat, je **Osobnostní a sociální výchova**, při níž si žáci a studenti rozšiřují a prohlubují poznatky o sobě i vztazích mezi lidmi, partnerských vztazích, manželství a rodině, škole a vrstevnících (Jeřábek, Lisnerová, Smejkalová, Tupý; 2013).

#### 4. 1. 1 Výukové cíle v předmětu Český jazyk a literatura

Kategorie cíle je jedním s ústředních pojmů pedagogiky, který byl i v této práci nejménou zmiňován (ponejvíce pak v podkapitole 3. 1. 3). Kostečka (1993) hovoří o **tradiční hierarchizaci cílů** v pedagogice na **nejobecnější, obecné a dílčí**. Za **nejobecnější cíl** považuje řecký *ideál všestranně a harmonicky rozvinuté osobnosti*, jak po stránce tělesné, tak i duševní (tzv. *kalokagathia*, z řec. *kalos* – krásný a *agathos* – dobrý). Tento cíl v sobě zahrnuje např. cíle výchovné a výukové. **Obecným cílem** rozumí autor *konkretizaci tohoto nejobecnějšího cíle ve výchovně vzdělávacím procesu*, **dílčí cíle** jsou pak charakterizovány *aplikací nejobecnějšího cíle a obecných cílů na daný obor*.

---

<sup>19</sup> Na výuku všech průřezových témat je zpravidla věnována disponibilní časová dotace, forma jejich realizace je plně v kompetenci školy – tvoří však povinnou součást vzdělávání. Na některých školách jsou vyučována dokonce jako samostatné předměty.

Šebesta (1999) uvádí, že cílem vyučování češtiny byla tradičně **jazyková správnost (spisovnost)**<sup>20</sup>, v současnosti se pak jeho neliterární složce přisuzují **celkem čtyři (obecné) cíle**. Z nich jednoznačně dominuje **cíl praktický (instrumentální)**, kterým se dnes rozumí především *všestranný rozvoj komunikační kompetence žáka*<sup>21</sup> *nebo alespoň přispívání k jejímu rozvoji*. Čechová a Styblík (1989, 1998) se shodují na tom, že se jedná o hlavní cíl vyučování v češtině, nicméně do jeho definice přidávají kategorii spisovnosti, neboť o něm hovoří jako o *schopnosti komunikace spisovným jazykem*. Jak podotýká Šebesta (1999), význam tohoto cíle je dán zvýšenými nároky společnosti na komunikační kompetenci svých členů a také změněnými charakteristikami komunikačních procesů, např. nárůstem komunikace prostřednictvím médií, nárůstem významu neverbální komunikace, zvýšenými nároky na spolupráci v pracovním kolektivu apod.

Má-li však být komunikační činnost efektivní, předpokládá to mj. i celkové *ovládnutí jazykového systému (základní poznatky o jazyce vůbec), poznání stavby jazyka, jeho pojmového aparátu*. V tomto případě hovoříme o **cíli kognitivním (informativním)**, který je ve vztahu s cílem komunikativním cílem podřízeným. Oba zmíněné cíle se těsně váží také k **cíli výchovnému**. Úkolem učitele českého jazyka je totiž také *přispívat k vytváření žádoucích vlastností osobnosti*. Vyučovací předmět český jazyk na tomto komplexním cíli participuje jednak plněním výše naznačených cílů, jednak vlastním formativním cílem, např. vytvářením postoje žáků k jazyku, k vyjadřování, k pěstování zájmu o jazyk a jazykovědu atd. (Čechová, Styblík; 1989,

---

<sup>20</sup> Např. *umět se vyjadřovat ústně i písemně jazykově správně; ovládat spisovný jazyk v jeho podobě psané i mluvené; využívat spisovnou podobu jazyka ve vyjadřování; rozvíjet schopnost komunikace spisovným jazykem* apod.

<sup>21</sup> **Komunikační kompetenci** definuje Šebesta (1999, s. 60) jako „soubor všech mentálních předpokladů, které činí člověka schopným komunikovat, tedy uskutečňovat komunikační akty, zúčastňovat se komunikačních událostí a hodnotit účast druhých na nich“. Patří sem především:

- a) **ovládání jazyka, resp. jazyků, nebo šíře kódů** (a jiných než jazyka přirozeného),
- b) **interakční dovednosti** (dovednosti brát ohled na podstatné rysy komunikační situace a prostředí a volit jí přiměřené, vhodné komunikační prostředky a postupy; respektovat komunikační, interakční a interpretační normy, zvládat strategie dosahování cílů),
- c) **kulturní znalosti** (znalost sociální struktury, hodnot a postojů, kognitivních map a schémat).



1998). Šebesta (1999) dodává ještě cíl čtvrtý, a to **cíl formativní (rozumovou výchovu)**, který se zakládá na hypotéze, že jazyková výchova může podstatně přispět k rozvoji rozumových schopností žáka. Patří sem například tradice jazykových rozborů (např. Gebauer, Jelínek, Staněk, Styblík, Čechová atd.) nebo analýza stylizačních nedostatků chápaných jako projevy nedostatků v myšlení (např. Svoboda a Dvořák předpokládají, že prostřednictvím stylistických cvičení se zlepšují nejen vyjadřovací schopnosti žáků, ale také kvalita jejich myšlení.). Současné pojetí se dále orientuje spíše na rozvíjení analytického (kritického) čtení a naslouchání. Terminologicky se však při definování tohoto cíle můžeme setkat s jistými nejasnostmi, neboť např. Čechová a Styblík (1989, 1998) čtvrtý cíl vůbec nevymezují a cíl formativní dávají na roveň s cílem výchovným.

Lze konstatovat, že cíle, které vyučování češtiny sleduje, jsou značně vysoké. K jejich splnění se spojuje úsilí učitelů, autorů učebních osnov, učebnic a metodických příruček a není možné ani bez úsilí a dobré vůle žáků (Čechová, Styblík; 1989, 1998).

#### **4. 1. 2 Současné pojetí výuky českého jazyka a literatury ve vztahu k projektovému vyučování**

Současné pojetí výuky českého jazyka a literatury odráží změny v lingvistické teorii, konkrétně tzv. **komunikačně-pragmatický obrat**, který přinesl přesun zájmu od úzce pojatého jazykového systému ke komunikačním procesům a k studiu jejich předpokladů. Jazyková výuka je tedy nyní orientována především komunikačně, tj. na **vytváření jazykové kompetence a na dovednost užít tuto schopnost**<sup>22</sup>. Jedná se přitom jak o komunikaci verbální, tak neverbální, přičemž žák by měl být vybaven

---

<sup>22</sup> Čechová a Styblík (1998) doplňují, že komunikačně pojatou výuku rozhodně nelze ztotožňovat s agramatismem, při kterém se na sklonku 19. století učil jazyk bez gramatiky, ani ji dávat do protikladu k systémově pojatému vyučování jako takovému.

takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání (Čechová, Styblík; 1989; Jeřábek, Lisnerová, Smejkalová, Tupý; 2013; Šebesta, 1999).

Kořeny tohoto pojetí nachází Svobodová (2003) v polovině 70. let 20. století, kdy začal být cíl jazykového vyučování odvozován od potřeb člena společnosti. V jazykovém vzdělávání měl žák získat základy dovedností vyjadřovat se v mluveném i písemném projevu jasně, výstižně, jazykově správně a vytríbeně spisovným jazykem.

Jako speciální složku předmětu český jazyk a literatura, která se orientuje na rozvíjení komunikačních dovedností žáků a studentů (číst, psát, mluvit a naslouchat), vymezuje Šebesta (1999) **komunikační výchovu**. Ta vnáší do pojetí vyučování nové prvky, jako např. důraz na analytické (kritické) čtení a naslouchání, osvojování znalostí v oblasti médií, příbuzných jazyků, porozumění menšinám či přímou orientaci na komunikační praxi.

V současné výuce českého jazyka a literatury jsou proto voleny takové **metody**, jako např. mluvní cvičení ve spojení s komunikačními hrami, imitace komunikačních událostí, dramatizace či problémové metody. Jde o to, aby si žáci osvojovali jazykové struktury v průběhu nejrůznějších činností, včetně zájmových (např. olympiády, školní časopisy apod.) (Čechová, Styblík; 1998). Také **projektové vyučování pomáhá k rozvoji komunikačních činností**. Jedná se o:

#### MLUVENÍ:

Součástí práce na projektu bývají nejrůznější **diskuze** (ve skupině i v rámci celé třídy). Žáci jsou nuceni komunikovat mezi sebou navzájem, s učitelem, případně i s dalšími osobami zapojenými do projektu. Součástí některých projektů mohou být **ankety či cílené rozhovory (interview)**. Podle Šebesty (1999) představuje interview nejkompexnější mluvní cvičení – jedná se o umění ptát se, zpracovávat odpovědi a

využívat je. Žáci musí dopředu promyslet téma rozhovoru, jasně a srozumitelně formulovat své otázky, zaznamenat si odpovědi a na závěr je také umět vyhodnotit. Nedílnou součástí projektů jsou také **závěrečné prezentace**, při kterých se žáci seznamují s veřejným vystupováním a přizpůsobováním svého mluvního projevu situaci. Dále se učí využívat ve svém projevu spisovný, kultivovaný jazyk.

#### NASLOUCHÁNÍ:

Naslouchání je s mluvením úzce provázáno. Při projektovém vyučování pracují žáci v menších skupinách (týmech) a zpravidla společně zpracovávají nejrůznější úkoly. Při skupinové práci je více než nutné, aby se naučili si vzájemně naslouchat. Každý z týmu může být zdrojem nějakého zajímavého nápadu, který lze v řešení projektu uplatnit. Žáci sdělují své pocity, dojmy, názory a zároveň se učí **naslouchat pocitům, dojmům a názorům svých spolužáků**.

Na konci projektu také naslouchají prezentacím ostatních týmů, rozvíjí se tak dovednosti **naslouchat pozorně, soustředěně a s porozuměním**. Někdy mají za úkol dělat si poznámky a reagovat na projevy druhých, čímž se posiluje jejich schopnost **aktivního naslouchání**. Informace, které při takovém naslouchání získají, mohou být zdrojem pro následnou diskuzi a reflexi projektové práce. Žáci se učí také **rozeznat záměr mluvčího či vyslovovat a přijímat kritiku**.

#### ČTENÍ:

V průběhu projektového vyučování žáci takřka pravidelně pracují s různými zdroji informací, které mají za úkol studovat a dále zpracovávat, čímž rozvíjejí mimo jiné také **schopnost pokročilého čtení** tak, jak o něm hovoří Šebesta (1999) – jde nejen o porozumění sdělení, ale také zhodnocení sdělení a reagování na ně. Mezi kvality pokročilého čtení patří soustředěnost, rychlost a aktivita.

Při práci na projektu rozvíjejí žáci **čtení praktické** (návody, pokyny a zadání, vyhledávání informací v textu, získání povědomí o textu), **věcné** (studijní čtení: vyznačování, výpisky, kladení otázek...), **zážitkové** (zábavné spojené s krásnou

literaturou u literárních projektů) i **kritické**, tj. analytické/hodnotící (chápání skrytých významů, záměru autora, nejrozumnějších konotací, hodnocení užitečnosti a významu textu pro čtenáře...). Zvláště pak u projektů, které se tematicky dotýkají oblasti mediální komunikace, si žáci osvojují schopnost rozeznat komunikaci s působícím efektem, rozeznání ne/korektního (ne/manipulativního) působení apod. (Šebesta, 1999).

Existují také projekty<sup>23</sup>, které si kladou za cíl **zvyšování čtenářské gramotnosti**, tj. čtení za účelem rychlého a pružného získávání a zpracování informací.

#### PSANÍ:

Důležitou činností při zpracovávání projektu je bez pochyb také psaní – žáci píšou **texty umělecké** (např. povídky, básně, vlastní knihy a divadelní hry), **odborné** (např. články, vlastní encyklopedie a odborné referáty) i **publicistické** (např. novinové články, zprávy a reportáže). Pokud zrovna nevymýšlejí vlastní texty, vyplňují pracovní listy, řeší hádanky, rébusy a křížovky.

Obvykle žáci velmi potřebují při projektu s někým **písemně komunikovat** – připravují pozvánky, píšou emaily, vypracovávají poznámky pro sebe a své spolužáky. Svůj písemný projev tak přizpůsobují adresátovi textu. Osvojují si také **znalosti z oblasti slohové výchovy** (funkční styly a slohové postupy, sestavování osnovy apod.).

Vůbec poprvé se někteří žáci seznamují při projektovém vyučování s **tvůrčím psaním**. Úkoly v projektovém vyučování bývají kreativního rázu, vyžadují nové neotřelé nápady.

---

<sup>23</sup> Např. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování*: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/kategorie/projektove-vyucovani> (konkrétně např. projekt *Vydáme si vlastní knížku*: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-tipy/vydame-si-vlastni-knizku>); dále např. Diplomová práce Petry Janusové *Rozvoj čtenářské gramotnosti prostřednictvím projektu na 1. stupni ZŠ* z roku 2014 (Pedagogická fakulta UK) atd.

## 4. 2 Projektové vyučování v českém jazyce a literatuře – popis a analýza vybraných projektů

V následující podkapitole uvádíme vybrané ukázky projektového vyučování, které se vztahují k předmětu český jazyk a literatura, a které lze využít na 2. stupni základních škol či na školách středních. Jde o **různé typy projektů či námětů k projektům**, které se liší nejen cílovou skupinou, ale také časovou náročností projektu, celkovou organizací výuky i rozsahem zapojení jednotlivých tříd. **Záměrně uvádíme také příklady, ve kterých se učitelé domnívali, že používají projektové vyučování, ačkoli tomu tak ve skutečnosti nebylo.** Nezřídka se jedná o případy velmi stručných a jednoduchých „projektů“, ke kterým mnoho informací chybí. Uvedené příklady však považujeme za cenné zejména proto, že nám pomohou blíže objasnit znaky projektu a rozlišit, co projektem je a co není. Navíc i „neprojektová“ výuka často bývá jakýmsi předstupněm skutečného projektového vyučování, přičemž některým učitelům může vyhovovat v této podobě lépe, neboť není natolik náročná jako komplexní žákovské projekty. Projektům, které pocházejí ze stejné školy, věnujeme leckdy různý prostor i hloubku zpracování ve snaze zabránit nadbytečnému opakování informací.

Co se týče postupu naší práce, **popis a analýza současných projektových materiálů značně odráží poznatky získané v teoretické části práce.** Zaměřujeme se tedy **na několik skutečností**, které byly v teoretické práci hlouběji rozpracovány

- *na typ projektu, o který se jedná* (např. podle navrhovatele, účelu, počtu zúčastněných, délky, místa realizace atd.);
- *na jednotlivé fáze projektové výuky*: plánování a příprava projektu (např. výběr tématu, organizace času a místa, integrace žáka a projektu, příprava pomůcek, formulace cílů a činností projektu apod.), jeho realizace, výsledky projektu a jejich

prezentace a závěrečné hodnocení projektu (kritéria hodnocení, ne/přítomnost zpětné vazby a reflexe);

➤ *na přítomnost znaků projektového vyučování*, opět vycházejících z teoretické části práce. Jedná se o těchto **deset znaků/principů**:

- 1) Relativně dlouhodobý úkol (alespoň 2 vyučovací jednotky, tj. min. 2 vyučovací hodiny)
- 2) Propojení teoretických a praktických znalostí a dovedností
- 3) Reflektování potřeb a zájmů dítěte
- 4) Aktuálnost situace (reálné otázky a problémy)
- 5) Interdisciplinarita (propojování češtinářských poznatků s poznatky dalších předmětů)
- 6) Spolurozhodování a spoluzodpovědnost žáků na projektu
- 7) Orientace na výsledek
- 8) Skupinová realizace
- 9) Pozměněná role učitele
- 10) Společenská platnost

Na základě ne/přítomnosti těchto znaků a zvážení dalších alternativ (čím by materiál mohl být, pokud ne projektem) si dovolíme vyvodit závěr, zda se v daném případě jednalo o projektovou výuku či nikoli. Rozhodli jsme se, že pokud materiál bude obsahovat **alespoň 7 znaků projektového vyučování**, označíme jej za projekt.

Součástí popisu a analýzy každého projektu je **kritické zhodnocení**, ve kterém se věnujeme, jak jeho přednostem, tak limitům, na kterých by bylo zapotřebí z našeho pohledu ještě více zapracovat – vše s ohledem pro vyučovací praxi.

**Uvedené projekty či náměty na projekty (celkem 14) byly získávány z nejrozumnějších (zpravidla veřejně dostupných) zdrojů**, které jsou vždy uvedeny v úvodních informacích o projektu. Jednalo se zejména o:

- ✓ **odborné knihy**, které se věnují projektovému vyučování;

- ✓ **webové portály**, na kterých pedagogové zveřejňují projekty mnohdy odzkoušené v praxi;

Dále celkem **čtyři projekty pocházejí z jedné školy** (ZŠ Sdružení na Praze 4), kde působím jako učitelka českého jazyka a školní psycholožka. Vlastníkem těchto projektů je škola, jejíž vedení poskytlo souhlas k využití projektů v mé Diplomové práci. Některé z těchto projektů jsem měla možnost v rámci své pedagogické činnosti vést, což mi umožnilo při jejich hodnocení vycházet také z reálných zkušeností pedagogické praxe.

Konečná **volba projektů**, které se stanou součástí této práce, byla provedena podle dvou kritérií: 1. využitelnosti v jazykové, literární či slohové a komunikační výchově, 2. neopakováním tématu (tj. do projektu nebyly zaraženy více než dva projekty psané na podobné či stejné téma, abychom zachovali co nejrozmanitější škálu materiálů). Projekty, které tato kritéria splňovaly, byly automaticky zařazeny.

Projekty jsou **členěny do jednotlivých kapitol tematicky** – nejprve se jedná o školní časopisy a projekty vztahující se k dalším médiím (knihy, rádio, noviny), poté představujeme projekty literární a nakonec projekty spadající do oblasti komunikační a slohové výchovy.

**Cílem prováděného popisu a analýzy vybraných dostupných projektů je porovnat projekty z didaktického hlediska a získat tak náhled, jak vypadají současné projekty vztahující se k výuce českého jazyka a literatury.**

#### **4. 2. 1 Školní časopisy**

Školní časopis mívá na škole pozici důležitého média, které reflektuje potřeby a zájmy žáků a pedagogů, přičemž mapuje běžný chod školy a pořádaných školních akcí. Tradice školních časopisů jako výstupů projektové práce je přitom velmi stará.

Dömischová (2011) připomíná, že již ve 30. letech 20. století bylo v Americe podporováno vydávání školních časopisů, ať v podobě revue, měsíčníků, týdeníků nebo jednorázově vydaných nepravidelných výtisků.

V současnosti bychom našli jen velmi málo škol, které nikdy nevydaly žádné číslo školního časopisu. Pokud zadáme slovní spojení „školní časopis“ do internetového vyhledávače, získáme desítky až stovky odkazů na stránky jednotlivých škol, které svůj školní časopis uveřejňují. Najít můžeme také nejruznější sepsané projekty, aplikace<sup>24</sup> či webové stránky<sup>25</sup> nabízející pomoc při sestavování časopisu. Tvorba školního časopisu bývá pro žáky natolik přitažlivá aktivita, že se k projektovému vyučování přímo nabízí. Nezřídka bývá tato činnost podpořena také nejruznějšími granty MŠMT.

Někteří učitelé (např. Kohoutová, 2013) vnímají tvorbu školního časopisu jako účinnou formu výuky českého jazyka a literatury. Podle Sarköziho (2010) **se časopis jeví jako vhodný zejména pro výuku publicistického stylu, slohu (různé slohové útvary), pravopisu (korektury textu), mluvnice (gramatická pravidla užitá v textu) a mediální výchovy (reklama, masová komunikace, mediální výchova)**. Vhodná je přitom spolupráce s učiteli informatiky a výtvarné výchovy, neboť práce na počítači může tvorbu časopisu výrazně usnadnit, v hodinách výchovy zase mohou žáci vytvořit nějakou zajímavou ilustraci. Časopis je také jedním z nástrojů, který vzbuzuje v žácích zájem o tyto předměty i o vzájemnou spolupráci mezi žáky

---

<sup>24</sup> Černá a Černý (2011) doporučují ve svém článku, který se týká online tvorby školního časopisu, nejruznější **aplikace, které lze využít při tvorbě školního časopisu**, např. *Weespr*, která umožňuje školní časopis vytvořit, prohlížet i distribuovat, nebo systém *Paper.li*, umožňující vytvářet souhrny zajímavých článků, dát je na jedno místo a stručně je okomentovat. Kromě aplikací doporučují autoři také blogy, např. *Blogger* od Google či *Posterous*.

<sup>25</sup> Jednou z **webových stránek, která se věnuje tvorbě školního časopisu**, je například *School Press Club* (viz <http://www.schoolpressclub.com/>), která nabízí podporu prostřednictvím online-systému. Kromě možnosti kvalitního zpracování prostřednictvím moderních způsobů komunikace a akreditace od MŠMT nabízejí autoři stránek také lákavou možnost publikovat povedené články v Lidových novinách. Služba vyjde školu ročně na pět tisíc korun. Na webu je uvedeno 25 spolupracujících škol, převážně pražských.



stejných či různých tříd. Bývá to často projekt mezitřídní, meziročníkový, případně celoškolský, tj. projekt velkého rozsahu i z hlediska počtu jeho účastníků.

Zmrzlík a Wojnar (2003) popisují další **důvody, proč je dobré na školách vydávat školní časopis**. Patří mezi ně např.:

- Vede žáky k aktivnímu čtenářství, přičemž články spolužáků o věcech jejich společného školního života jsou velmi lákavé;
- Pobaví a vzdělává čtenáře;
- Rozvíjí specifické schopnosti dětí, jejich literární či výtvarný talent;
- Pomáhá vytvářet příznivé klima na škole;
- U žáků pracujících v redakční radě rozvíjí jejich organizační schopnosti, samostatnost, cílevědomost a zodpovědnost atd.

#### 4. 2. 1. 1 Časopis pro náctileté („Mediální masáž“)

První projekt, který zde představíme, je projekt pocházející ze Základní školy Sdružení na Praze 4<sup>26</sup>. K tomuto projektu máme dostupných mnoho informací, je tudíž představen podrobněji než některé jiné projekty, které po něm následují. V tomto případě se jedná o **projekt střednědobý s celkovou délkou trvání 1 týden** (odehrává se v tzv. projektovém týdnu) určený pro žáky 9. ročníku. Projekt nese podle jeho autorů silně motivační název „Mediální masáž“.

#### Typ projektu

Pro shrnutí základních informací, které ukazují, **o jaký typ projektu** se jedná a jaká je jeho základní koncepce, jsme vypracovali tuto tabulku:

---

<sup>26</sup> Jak již bylo zmíněno výše, vlastníkem projektu je sama škola, jejíž vedení souhlasilo s tím, aby byl projekt zahrnut do této Diplomové práce. Projekt má škola k dispozici v tištěné podobě, není tedy veřejně dostupný prostřednictvím internetu.

Tabulka č. 4: Projekt „Mediální masáž“<sup>27</sup>

Účel projektu	Projekt směřující k vytvoření výrobku (časopisu v tištěné, příp. digitální podobě) a přípravě tiskové konference
Navrhovatel	Učitel
Počet zúčastněných	Kolektivní projekt (celá třída)
Cílová skupina	14 – 15 let (9. třída ZŠ)
Prostor realizace projektu	Školní projekt (prostory ZŠ) a částečně mimoškolní (tiskárna či redakce časopisu)
Délka projektu	Střednědobý projekt (1 týden)
Vzdělávací oblasti	Jazyk a jazyková komunikace (Informační a komunikační technologie) (Umění a kultura)
Zapojené předměty	Český jazyk a literatura (Informační výchova) (Výtvarná výchova)
Činnosti žáků	Návrh stránek a obsahu časopisu, rozdělení úloh, vytváření grafické podoby časopisu, fotografování, tvorba publicistických literárních útvarů, sumarizace informací, tvorba kvízů, rébusů, anket, komentování událostí z různých úhlů pohledu, výroba plakátu, exkurze.

### Plánování a příprava projektu

Projekt se na škole pravidelně realizuje v jarním projektovém týdnu. V průběhu tohoto týdne dochází k mnohým nutným **organizačním změnám**. Celková atmosféra na škole je uvolněnější a radostnější: děti nedostávají žádné domácí úkoly, nepíší testy, učitelé nezkouší, odpolední vyučování zcela odpadá. Ruší se 45 minutové učební jednotky, které se mění na hodinu a půl dlouhé bloky. Celý

<sup>27</sup> V rámci úvodních informací **neměl projekt definované žádné cíle**, proto jsme je zde také neuváděli.

týden vůbec nezvoní. Rodiče jsou ve škole vítáni – mohou se přijít kdykoli podívat přímo do výuky, s výjimkou posledního prezentačního dne.

Na projektech pracují zároveň všechny třídy na škole, avšak každá zvlášť. Vedení školy vybere vždy 2-3 učitele, kteří dostanou na starost danou třídu, nemusí se přitom nutně jednat o učitele třídního. Učitelé si vyzvednou několik dní dopředu **plán projektu a potřebné pomůcky**. V plánu jsou rozepsané náplně jednotlivých vyučovacích hodin ve všech pěti projektových dnech. Kromě plánu obdrží také několik **aplikačních úkolů**, které mají podobu pracovních listů a představují jakési drobné výstupy z každého dne. Tímto plánem se pak více méně řídí, podle různých okolností (jako např. rezervace učeben, domluva exkurze, vlastní nápady apod.) jej však mohou měnit tak, aby jim co nejlépe vyhovoval. Základní podobu **plánu projektu** se snažíme vystihnout v tabulce, která je rozdělena podle jednotlivých projektových dní. Označení malými písmeny typu za a), b) apod. odkazuje k jednotlivým vyučovacím hodinám, např. a) Motivace, Rozhovor s učitelem a Informace se vztahují pomyslně k 1. vyučovací hodině v daném dni.

Tabulka č. 5: *Plán projektu „Mediální masáž“*

Projektový den	Činnosti učitele	Činnosti žáků	Výstupy
<b><u>1. den</u></b>	a) Motivace b) Rozdělení do skupin c) Získávání informací na internetu a v literatuře d) Stanovení obsahu, rozsahu a názvu časopisu – pomoc Zadání aplikačního úkolu	a) Rozhovor s učitelem b) Rozdělení rolí ve skupině c) Získávání informací na internetu a v literatuře, nápady si poznamenávají na papír d) Každá skupina si vymyslí alespoň 2 rubriky (názvy se zapisují, pak se hlasuje pro nejlepší nápady) Stejně se postupuje u výběru názvu časopisu Dále žáci pracují ve skupině, vymýšlejí obsah rubrik, informují o něm ostatní ve třídě	a) Informace
<b><u>2. den</u></b>	a) Návštěva tiskárny či	a) Zpracování informací na	a) Zpracování

	redakce	základě aplikačního úkolu	nápadu na základě instruktáže
<b>3. den</b>	a) Nabídka tiskovin s různými rubrikami b) Pomoc při realizaci rubrik c) Dohled nad anketou a vhodností otázek (též vhodností obsahu rubrik)	a) Pokračování v tvorbě rubrik b) Reklama a inzerce – tvorba c) Anketa - tvorba	a) Hrubý nástin rubrik a celkové podoby časopisu
<b>4. den</b>	a) Pomoc při struktuře, kontrola obsahu (korektura a vhodný obsah) e) Pomoc při prezentaci a ústním projevu	a) Dokončování rubrik b) Vyhodnocení anket, přepisy c) Dokončování ilustrací, fotografií d) Tvorba plakátů pomocí různých technik e) Návěst prezentace	a) Časopis v tištěné či digitální podobě b) Příprava tiskové konference c) Prezentace
<b>5. den (prezentační den)</b>	-	a) Šéfredaktor uvede celý časopis – pouze obecně b) Jednotliví tvůrci prezentují svou rubriku c) Tisková konference (asi 5 dětí)	

První den projektu zahajuje učitel (příp. učitelé) s pokusem o nastavení **motivace u žáků**. Jakým způsobem to však učitel provede, se nikde v projektu přímo nevysvětluje. **Co se týče cílů projektu, nejsou v textu ani nadále nikde zmiňovány.** Přítomny jsou pouze jednotlivé již zmíněné **aplikační úkoly** mající podobu pracovního listu, na kterém je vždy uveden *název aplikačního úkolu*, např. stanovení rubrik a názvu časopisu, *postup* (popis kroků, které se od žáků očekávají), *čas na práci*, *role v pracovní skupině* a *výstup práce*, např. skupiny přečtou názvy jednotlivých rubrik a jejich konkrétní obsah a název časopisu. Na základě aplikačních úkolů se žáci věnují jednotlivým činnostem, které si projekt žádá.

**Dělení žáků do skupin** probíhá podle plánu tak, že učitel vybere několik dětí („kapitánů“), které si střídavě vybírají spolužáky do svého týmu. V projektu je dále uvedeno, že budou žáci v každém týmu zastávat tyto role: *koordinátor hlasování*,

*mluvčí skupiny, časoměřič a zapisovatel.* Charakteristika těchto rolí není nikde přímo uvedena, předpokládáme tedy, že náplň jejich činnosti vysvětlí sám pedagog. Role si žáci volí sami jako součást 1. aplikačního úkolu.

### Realizace projektu, jeho výsledky a hodnocení

Co se týče **realizace projektových činností** v rámci jednotlivých dní, pracují žáci relativně samostatně na zadaných úkolech – řídí se jednak pokyny učitele, jednak jednotlivými aplikačními úkoly. První den si žáci především dělají celkovou představu o časopisu a jeho rubrikách. Druhý den (kromě exkurze) sledují film s názvem *Jak se dělá kniha* a odpovídají na otázky, které zadal učitel. V následujících dvou dnech pracují na jednotlivých rubrikách, vytvářejí reklamu, anketu, plakát, přičemž časopis doplňují ilustracemi, případně fotografiemi. Učitel je po celý čas hlavním organizátorem, rádcem i kritikem, podporuje všechny skupiny při práci, dbá na kázeň v hodině.

5. den projektu je **dnem prezentačním**, kde skupinky žáků prezentují ve své třídě ostatním spolužákům svou celotýdenní projektovou práci. V plánu projektu je uvedeno, že po celkovém představení časopisu a jeho rubrik proběhne tisková konference. Jak však bude konkrétně provedena, není nikde blíže specifikováno. Výsledky žakovské práce nebývají učiteli nijak hodnoceny, a pokud ano, je to rozhodnutí toho konkrétního učitele. Existuje krátké doporučení k **hodnocení projektů**, ve kterém je stanoveno, že by hodnocení mělo probíhat podle kritérií, které připraví společně na začátku žáci a učitelé, přesto jsou zde pro jistotu uvedena kritéria hodnocení prezentace, mezi ně patří např. dodržení osnovy a času prezentace, kultivovaný projev, rozdělení rolí při prezentaci, design prezentace, vlastní myšlenky/nápady/kreativita, splnění cílů prezentace apod. V praxi někdy učitelé hodnotí z důvodu potrestání žáků, kteří práci na projektu zanedbávají, proto ti nejaktivnější dostávají jedničku, případně pochvalu, zatímco ti leniví buď pětku, nebo alespoň poznámku.

**Reflexe** bývá součástí každého projektového dne. Žáci společně s učiteli hodnotí, co ne/fungovalo, co se ne/dařilo, na čem je třeba příští den ještě zapracovat apod. Hovoří se o tom, jak se žákům pracovalo, co se naučili, co je bavilo atd.

### Zhodnocení projektu

K nesporným přednostem projektu *Časopis pro náctileté („Mediální masáž“)* patří velmi **kvalitní organizační příprava ze strany školy**, především vytvoření vhodných podmínek pro celkovou realizaci projektu, dostatek času, pomůcek i vypracovaný plán projektu. Také **cílová věková skupina žáků se nám jeví pro tento projekt jako optimální**, neboť žáci by v tomto věku již měli mít s časopisy vlastní zkušenosti, měli by dokázat vytvořit vlastní rubriky, sumarizovat informace, být dostatečně kreativní i pro tvorbu a vyhodnocování vlastních anket či být schopni přípravy jednoduchých i složitějších reklam a plakátů jako součást navrhovaného časopisu.

Kromě těchto zřejmých předností projektu jsme vyčlenili několik **nedostatků projektu**, které jsme doplnili komentářem s navrhovanou změnou:

- Předmětem našich prvotních komentářů je **plán projektu a absence některých důležitých informací**. Za jeho limity lze označit ledabylé formulace v něm obsažené, především nedostatečné odlišení činností učitele od činnosti žáků. Definované činnosti učitele a žáků mnohdy splývají, zvláště činnost pedagoga není blíže specifikována, nejčastěji se zde vyskytuje *pomoc s + činnost žáka*. Ani náplň činnosti žáků není v plánu rozepsána (podobně není tomu tak ani v aplikačních úkolech), nicméně zde shledáváme větší prostor pro iniciativu žáků, nejedná se proto o zřejmý nedostatek. Jako naprosto nelogické se však jeví rozepsání plánu do běžných 45 minutových časových jednotek, přestože přestávky bývají vždy po 90 minutách. Zcela **zásadním nedostatkem je pak absence cílů projektu** jakožto prostředků ke zvyšování efektivity vyučování.

Není jasné, čeho, kromě výsledného produktu, má být uskutečněním projektu u žáků dosaženo.

- V projektu se nám jeví jako velmi problematická **oblast motivace žáků**. Žákům je věnován relativně malý prostor ve spolurozhodování – projekt je daný, činnosti jsou rozvrženy v aplikačních úkolech, den po dni je předem vymyšlený program, se kterým učitel do třídy přichází, což vše v důsledku snižuje možnosti volby a tím i **integraci žáka a projektu**. Nikde není ani přímo uvedeno, jak má učitel žáky motivovat na začátku projektového týdne, proto očekáváme, že vše závisí především na osobnosti pedagoga a způsobu, jakým před žáky projekt představí. Lze pouze odhadovat, nakolik bude téma pro žáky skutečně zajímavé, živé, blízké, smysluplné či využitelné v reálném životě. Nicméně žáci mají přeci jen **možnost volby ohledně dalších klíčových otázek**, jako např. název a podoba jejich časopisu a rubrik, které v něm budou.
- Za zvážení by stálo **realizovat projekt s učitelem třídním a učitelem, který v dané třídě vyučuje český jazyk**. Domníváme se, že projekty posilují dobré vztahy mezi učiteli a žáky, proto by byla škoda nezapojit zejména třídního učitele/učitelku. Rozhodně by bylo dobré dát těmto učitelům přednost před učiteli, které třída vůbec nezná.
- Co se týče **prezentace výsledků projektu**, domníváme se, že by bylo pro žáky přínosné, probíhala-li by jako více veřejná, např. v přítomnosti rodičů, neboť, jak již bylo uvedeno, veřejná prezentace výsledků vede žáky ke svědomitější práci, dává jejich práci vyšší pocit důležitosti a více je k činnosti motivuje. Kdyby byl časopis utvářen v učebně informatiky na počítačích, bylo by navíc možné jeho finální podobu rozeslat mezi žáky nebo uveřejnit na webových stránkách školy.

- Několik poznámek bychom měli ještě k **hodnocení projektu**. Jednou ze základních podmínek projektového vyučování je vnitřní motivace žáků, které nelze docílit zvnějšku, tj. ani dobrými či špatnými známkami, ani pochvalami či poznámkami. Užívání těchto prostředků pro pochvalu/trestání žáků se nám zde jeví jako zcela protichůdná k podstatě projektového vyučování.

#### Přítomnost znaků projektového vyučování

Přestože bychom mohli namítnout, že vypracovávání aplikačních úkolů se blíží pouhé samostatné práci s pracovními listy, domníváme se, že je v tomto případě naplněno **minimálně sedm znaků projektového vyučování**: *relativně dlouhodobý úkol, propojení teoretických znalostí a dovedností, interdisciplinarita, orientace na výsledek, skupinová realizace, pozměněná role učitele a částečně i spolurozhodování a spoluzodpovědnost žáků na projektu. V tomto případě se jedná o projektové vyučování.*

#### 4. 2. 1. 2 Náš časopis o přírodě

O tom, že je časopis oblíbeným námětem pro projektové vyučování, svědčí i fakt, že projekt s názvem *Náš časopis o přírodě* pochází z téže školy jako projekt předchozí<sup>28</sup>. Úvodní informace o projektu shrnujeme v níže přiložené tabulce:

#### Typ projektu

Tabulka č. 6: Projekt „Náš časopis o přírodě“<sup>29</sup>

Účel projektu	Projekt směřující k vytvoření výrobku (časopisu a krmítka z petlahve)
Navrhovatel	Učitel

<sup>28</sup> Projekt byl zapůjčen školou pro naše účely v tištěné podobě.

<sup>29</sup> Projekt **neměl definované žádné cíle**, proto jsme je zde také neuváděli.



<b>Počet zúčastněných</b>	Kolektivní projekt (celá třída)
<b>Cílová skupina</b>	11 – 12 let (6. třída ZŠ)
<b>Prostor realizace projektu</b>	Školní projekt (prostory ZŠ) i částečně mimoškolní projekt (exkurze do zookoutku)
<b>Délka projektu</b>	Střednědobý projekt (1 týden)
<b>Vzdělávací oblasti</b>	Jazyk a jazyková komunikace Člověk a příroda Člověk a svět práce (Informační a komunikační technologie) (Umění a kultura)
<b>Zapojené předměty</b>	Český jazyk a literatura    Přírodopis    Pracovní činnosti (Informační výchova)    (Výtvarná výchova)
<b>Činnosti žáků</b>	Návrh stránek a obsahu časopisu, rozdělení úloh, vytváření grafické podoby časopisu, fotografování, tvorba publicistických literárních útvarů, sumarizace informací, tvorba kvízů, rébusů, anket, komentování událostí z různých úhlů pohledu, výroba plakátu, exkurze.

Mnoho skutečností, které jsme uváděli v předchozím projektu, platí i o tomto, např. celková organizace a praktické stránky související s přípravou a realizací projektu na škole. **Abychom se příliš neopakovali, zaměříme se zde pouze na záležitosti, ve kterých se tento projekt odlišuje.** Především se jedná o projekt zaměřený na jinou cílovou skupinu, v tomto případě na **žáky 6. ročníku**. Kromě českého jazyka se dotýká také výuky přírodopisu, informatiky a výtvarné výchovy.

Ze strany učitele jsou rámcově daná **témata, která by měla být v časopise zahrnuta**, jejich obsahová náplň je však přenechána žákům. Jedná se o: *titulní stranu a název časopisu, chráněné rostliny, chráněné živočichy, třídění odpadu, komiks/povídku či pohádku o přírodě, křížovky a jiné soutěže (případně anketa), návod na výrobu krmítka z petlahve (tj. popis pracovního postupu)*, nepovinnou součástí je pak *reklamní strana*, kde se aktualizuje téma **mediální výchovy** (žáci vymýšlejí libovolnou reklamu, která by

tématem zapadala do časopisu, např. na přípravek proti klíšťatům). Můžeme si všimnout, že jsou zapojeny zejména složky literární (komiks/povídka/pohádka) a slohově-komunikační (odborný styl, prostěsdělovací styl, vyprávění, popis pracovního postupu). Projekt je co do náplně velmi volný, počítá se s vysokou mírou spoluúčasti žáka na rozhodování a odpovědnosti za projekt. Součástí projektu je **exkurze do Zoo koutku v Malé Chuchli**. Výsledné produkty jsou v tomto případně hned dva: **časopis a krmítko z petlahve**.

**Reflexe** opět probíhá na konci každého dne, o přítomnosti a případné formě **hodnocení** nemáme dostupné žádné informace.

### Zhodnocení projektu

Z hlediska českého jazyka a literatury má největší význam, že si žáci nevšedním způsobem opakují **slohový útvar vyprávění** a zároveň si připomínají, jak vypadá **povídka, pohádka** či **komiks**, potýkají se také s tématem **reklamy** a učí se psát **krátké odborné texty** na jednoduchá témata přizpůsobená cílové skupině. Vše si přitom zkouší prakticky na něčem, co reálně v daný moment potřebují.

Na tomto projektu lze vyzdvihnout, že je skutečně **obsahově rozmanitý** a navíc se dotýká zvířat a přírody, což bývá častý zájemem takto starých dětí. Lze tedy usuzovat na vysokou integraci žáka a projektu. Pozitivně hodnotíme i dva **výsledné produkty**, z nichž při nejmenším krmítko z petlahve umožňuje propojení školy a okolního života. Co se týče dalších předností (např. pečlivá organizace a příprava projektu) a nedostatků (např. absence cílů projektu), překrývaly by se do značné míry s předchozím uvedeným projektem, proto je znovu neopakujeme.

### Přítomnost znaků projektového vyučování

I přes opětovnou **absenci cílů**, která je **závažným nedostatkem** tohoto materiálu, docházíme k závěru, že i v tomto případě **se jedná o projektové vyučování**, neboť zde nacházíme **všech 10 znaků projektového vyučování**: *relativně dlouhodobý úkol, propojení teoretických a praktických znalostí a dovedností* (např. při tvorbě

krmítka), *reflektování potřeb a zájmů dítěte* (např. vhodně zvolené téma i činnosti vzhledem k cílové skupině), *aktuálnost situace* (projekt se dotýká i současného života žáků), *interdisciplinarita, spolurozhodování a spoluzodpovědnost žáků na projektu, orientace na výsledek, skupinová realizace, pozměňená role učitele, společenská platnost*.

#### 4. 2. 2 Další média (knihy, noviny, školní rozhlas aj.)

Dömischová (2011) tvrdí, že v dnešní době se žáci pod vlivem rozvoje informačních a komunikačních technologií uchýlí spíše než k časopisu k *tvorbě internetových stránek* či jiných elektronických publikací. Mezi další možné produkty projektové výuky řadí autorka *školní konference, školní akademie, konání divadelního představení, besídek* apod. Zmrzlík s Wojnarem (2013) zase nabízejí jako další alternativy k časopisu *nástěnné noviny, školní rozhlas, práce ve školním videoklubu* či vytvoření *webových stránek tříd a škol*. Nabízí se tak další možná média jako zdroj inspirace pro projektové vyučování.

##### 4. 2. 2. 1 Zrození knihy

Projekt s názvem *Zrození knihy* pochází ze Střední uměleckoprůmyslové školy a VOŠ v Turnově. Jeho autorem je **Mgr. Stanislav Koriyák**. Tento žákovský projekt byl publikován v knize od autorky Jezberové z roku 2011, ze které čerpáme<sup>30</sup>. Projekt obsahuje **krátkou anotaci**: *„Kniha – křídla básníků, společnice odsouzenců, zpovědnice šilenců, základní kámen evropské civilizace, most spojující lidi napříč prostorem a časem,... V knihách se setkává poezie s vědou, úřední dopisy s hudbou, satira s dramatem, dobro se*

---

<sup>30</sup> JEZBEROVÁ, R. (2011). *Žákovské projekty: cesta ke kompetencím: příručka pro učitele středních odborných škol*. (viz Seznam použité literatury)

*zlem,... Pokusíme se knihu vytvořit, takovou, která by oslovila nás i naše spolužáky“*  
(Jezberová, 2001, s. 53).

### Typ projektu

Tabulka č. 7: Projekt „Zrození knihy“

<b>Účel projektu</b>	<b>Projekt směřující k vytvoření výrobku (knihy)</b> <b>Projekt směřující k estetické zkušenosti</b> <b>Projekt směřující k výchovnému cíli (určitá forma sebepoznání)</b>
<b>Navrhovatel</b>	Učitel
<b>Počet zúčastněných</b>	Kolektivní projekt (celá třída)
<b>Cílová skupina</b>	SŠ (konkrétní věková skupina není stanovena)
<b>Prostor realizace projektu</b>	Školní projekt (prostory ZŠ)
<b>Délka projektu</b>	Dlouhodobý (několik měsíců až celoroční)
<b>Vzdělávací oblasti</b>	Jazykové vzdělávání Estetické vzdělávání
<b>Zapojené předměty</b>	Český jazyk a literatura    Výtvarná výchova Výpočetní technika    Ekonomika    Mediální výchova Psaní strojem + na odborných školách sazba, typografie, vázání knih, tiskové techniky
<b>Činnosti žáků</b>	Vázání sešitu – památníčku. Výběr citátů. Napsání textu na každý jednotlivý citát a úprava textu. Tvorba ilustrací pro texty. Tisk a vazba knihy.
<b>Cíle projektu</b>	Žáci se pokusí o „umělecké dílo“ v podobě příspěvku do knihy, který bude blízký jejich vidění světa nebo jeho části. Pomocí tvorby této knihy dojdou blíže k poznání, kdo jsou a kam patří (v typickém hledání identity v době adolescence). Zkusí si založit nakladatelskou firmu.

Co se týče **délky projektu**, jedná se o **projekt dlouhodobý** – lze jej uskutečnit během dvou měsíců, avšak doporučením autora projektu je rozvíjet cyklicky projekt během celého školního roku. Do projektu by měla být **zapojena celá třída, vhodný ročník (popř. cílová skupina) zde nejsou blíže určeny**.

Plánovaným hmatatelným **výstupem projektu by měla být u každého žáka kniha, společné dílo celé třídy**. Nehmatatelným výsledkem by pak podle autora měl být *zážitek z tvorby knihy, uvědomění si, co autora textu oslovuje, jak se umí tvořivě projevit, co je jeho srdci blízké*. Předpokladem je, že u každého žáka dojde k určité formě sebepoznání a uvědomění si části vlastní osobnostní identity.

### Plánování a příprava projektu

Následující tabulka uvádí **plán projektu**, podle kterého by měl pedagog postupovat.

Tabulka č. 8: *Plán projektu Zrození knihy* (viz Jezberová, 2001)

#### **Plán projektu:**

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Vázání sešitu – památníčku. Vznik sbírky citátů.</li><li>2. Výběr citátu každým žákem.</li><li>3. Napsání literárního textu na každý jednotlivý citát. Úprava textu.</li><li>4. Tvorba ilustrací pro texty.</li><li>5. Vznik nakladatelství.</li><li>6. Tisk a vazba knihy – společné dílo celé třídy.</li></ol> |
|---|

Projekt byl sepsán pro obor vzdělávání s názvem *Výtvarné zpracování kovů a drahých kamenů*, přestože se na kovy ani kameny přímo nezaměřuje, nehrají zde žádnou roli. V tomto žákovském projektu se jedná o **všeobecný rozvoj tvořivosti a o osobnostní rozvoj**, je proto **vhodný takřka pro jakýkoli obor vzdělání**. Prolínají se zde dvě oblasti: **jazykové vzdělávání a estetické vzdělávání**. Kromě českého jazyka zde žáci uplatňují také poznatky a dovednosti z výtvarné výchovy, výpočetní

techniky, ekonomiky, mediální výchovy či psaní strojem. Na odborných školách s obory podobného typu (např. obory polygrafické a knihovnické) se může navíc jednat o předměty jako např. sazba, typografie, vázání knih, tiskové techniky aj. Projekt mnohostranným způsobem přispívá nejen k manuálním zručnostem žáků a určité odbornosti při vzniku knihy, ale také k tvůrčí aktivitě výtvarné a slovesné.

Při přípravě projektu je zapotřebí brát v potaz **speciální pomůcky a vybavení**. Základním prostředkem pro řešení projektu je stavebnice knihy *Florilegium*, která obsahuje veškerý materiál potřebný zvláště pro první fáze projektu. Dále by měly být k dispozici počítače, papíry, kopírka, případně další pomůcky pro vytištění a vázání knih.

V popisu projektu **nejsou obsaženy zmínky o bližší organizaci práce na projektu**. Žáci se sami na počátečním rozhodování příliš nepodílejí, nicméně projekt je zaměřen tak, aby odpovídal jejich potřebám a zájmům, a to nejen profesním, ale také psychickým. Projekt tedy počítá s žáky, kteří budou motivováni již samotným tématem a činností, kterou budou vykonávat.

### Realizace projektu, jeho výsledky a hodnocení

Práce na tomto projektu se sestává celkem ze **tří fází**, během nichž stoupá náročnost a rozsah prací:

**I. fáze:** Vázání sešitku s čistými listy – památníčku.

**II. fáze:** Svázání předtištěné sbírky citátů *Florilegium*.

První dvě fáze v plné míře zajišťuje stavebnice knihy, která obsahuje veškerý potřebný materiál na sešit a čisté listy, sbírku citátů a návod. K dispozici je dokonce videonávod, který je volně ke stažení na stránkách [www.stas.wz.cz](http://www.stas.wz.cz). Na této stránce si lze dokonce potřebné materiály objednat.

**III. fáze:** Tvorba knihy – jedná se o knihu, která vyjde ve fiktivním nakladatelství a v níž bude mít každý žák svůj text s ilustrací. V závěru získá knihu s pracemi všech spolužáků.

Třetí část projektu by měla probíhat následujícím způsobem: Žáci si nejprve vyberou citát ze sbírky, kterou si svázali. Na jeho základě napíší vlastní text, např. báseň, povídku, úvahu, esej atd. (Nejčastěji se jedná o témata jako láska, přátelství, člověk, štěstí, život či smrt, volba povolání.) Po jazykové a stylistické úpravě přijde na řadu počítač s textovým editorem.

Dále **by žáci měli využít poznatků z výtvarné výchovy** ohledně kompozice, druhů písma apod. Měli by být také seznámeni se základními typografickými údaji (např. předložky na konci řádku, dělení slov...) a s historií knihy. Vzhledem k tomu, že ke knize patří také ilustrace, měli by být žáci seznámeni také s naší bohatou ilustrátorskou tradicí. Poté by měl každý žák nakreslit **návrh ilustrace ke svému textu**, který zpracuje technikou suché jehly pro zajištění jednotného charakteru výsledné publikace.

V dalším kroku **si žáci založí nakladatelství**. Jako úkol zjistí, jak se vůbec taková firma zakládá, a navrhnou vlastní logo. Tvorbě loga předchází sběr ochranných známek různých značek.

Jakmile jsou hotové texty, loga i ilustrace, mohou žáci začít s vazbou. Hotové archy se tisknou na laserové tiskárně a namnoží na kopírce. Listy se skládají do složek a vážou. K sešitým složkám přilepí žáci předsádky, oříznou knižní blok a vlepí do desek.

Na závěr dojde k **uskutečnění výstavy hotových knih, originálů ilustrací a návrhů**. Dále bude **zveřejněn článek ve školním časopise, případně se projekt zveřejní na webových stránkách školy**. Co se týče **hodnocení žáků** za odvedenou práci, probíhá zde **hodnocení běžným způsobem**, a to **v každém vyučovacím předmětu samostatně** podle kvality jejich práce. Kritéria hodnocení jsou žákům předem známa. Projekt je hodnocen v rámci různých předmětů záměrně z toho důvodu, aby dal význam dílčím pracím v jednotlivých předmětech. Autor projektu předpokládá, že je např. rozdíl psát úvahu jen na základě zadání učitele, a psát úvahu do knihy, kde ji budou číst spolužáci.

## Zhodnocení projektu

V projektu shledáváme jako poměrně **problematické vymezení jednotlivých cílů**. Cíle nedefinují, co bude žák umět na konci projektu. Zároveň si lze položit otázku, zda dosažení *poznání, kým žáci jsou a kam patří*, není příliš vysoký a tedy nerealisticky stanovený cíl projektu. Domníváme se totiž, že se jedná o poměrně složitý vývojový úkol daného období, k jehož dosažení pravděpodobně nebude tento projekt dostačovat, tím spíše u všech zapojených žáků.

Z popisu projektu **není dále známo, zda se žáci dělí do skupin nebo jak a zda budou vůbec spolupracovat**. Vypadá to, že každý pracuje sám a pouze plní zadané úkoly. Žáci se také nepodílí se na žádném rozhodování, **jedinou zcela vlastní iniciativou je tvorba jednoho textu**.

Projekt **vyžaduje učitele-odborníka či poučeného laika**, který problematice s jistou erudovaností rozumí, protože sám návrh projektu neobsahuje mnoho důležitých praktických informací, bez kterých se laik neobejde, např. typografické údaje, znalost vázání knih, techniky suché jehly, předsádka apod. Přesahuje tedy schopnosti běžného učitele češtináře. Je přímo vhodné, aby měl učitel aprobaci český jazyk-výtvarná výchova, jinak lze při výuce českého jazyka a literatury použít pouze část projektu a na jeho další části se domluvit s kolegy.

Poslední námitka z naší strany se týká uvedeného **hodnocení běžným způsobem podle předem stanovených kritérií**. Zde by neuškodilo se o hodnocení více rozepsat, neboť zvláště začínající učitelé by jistě ocenili větší vedení v činnosti, která bývá na projektové výuce jednou z nejsložitějších. Navíc hodnocení, které probíhá odděleně, ubírá projektu na jeho jednotnosti a více podporuje jeho celkové rozmělnění v drobných činnostech v rámci jednotlivých předmětů. Jistý zmatek by do hodnocení projektu mohla vnést také různorodá kritéria hodnocení pocházejících od různých vyučujících jednotlivých předmětů, v rámci nichž by projekt probíhal.

Co se týče **kladných stránek navrhovaného projektu**, můžeme říci, že tento projekt je velmi vhodný pro školy podobného typu jako škola výše zmíněná. Je zaměřen zcela prakticky a **odráží tak reálné budoucí pracovní potřeby žáků a**



**studentů**, čímž dodává činností v projektu na smysluplnosti a zvyšuje tak také motivaci žáků k učivu. Velmi pozitivním hlediskem jsou také **kvalitní pomůcky** vypracované přímo autorem projektu, které slouží speciálně pro účely tohoto projektu.

#### Přítomnost znaků projektového vyučování

Práce má splněny tyto **znaky projektového vyučování (celkem 8)**: *relativně dlouhodobý úkol, propojení teoretických a praktických znalostí a dovedností, reflektování potřeb a zájmů dítěte (zde převážně budoucí pracovní potřeby absolventů školy), aktuálnost situace (reálné problémy žáka se mohou zrcadlit v jeho tvorbě), interdisciplinarita, orientace na výsledek, pozměněná role učitele a společenská platnost (přesah do praxe). Jedná se o projektové vyučování.*

#### **4. 2. 2. 2 Rádio Sdružák**

Projekt *Rádio Sdružák* spadá mezi další projekty ze Základní školy Sdružení na Praze 4<sup>31</sup>. Na škole probíhá v podzimním projektovém týdnu (**projekt střednědobý o délce 1 týdne**) a jeho organizační podmínky zůstávají stejné jako u předchozích projektů z této školy, které již byly v práci uvedeny. Cílovou skupinou jsou **žáci 9. ročníku**, tj. ve věku 14/15 let. Při popisu a analýze tohoto projektu využíváme také osobní zkušenost s jeho vedením (součást pedagogického týmu).

#### Typ projektu

Tabulka č. 9: *Rádio Sdružák – základní informace o projektu*

Účel projektu	Projekt směřující k vytvoření výrobku (plakát s logem a upoutávkou)
---------------	---

<sup>31</sup> Projekt byl opět zapůjčen školou pro naše účely v tištěné podobě.

Navrhovatel	Učitel
Počet zúčastněných	Kolektivní projekt (celá třída)
Cílová skupina	14–15 let (9. třída ZŠ)
Prostor realizace projektu	Školní projekt (prostory ZŠ)
Délka projektu	Střednědobý (1 týden)
Vzdělávací oblasti	Jazyk a jazyková komunikace Informační a komunikační technologie Umění a kultura
Zapojené předměty	Český jazyk a literatura    Výtvarná výchova Výpočetní technika
Činnosti žáků	Seznámení s tématem, rozdělení do skupin, rozdělení rolí ve skupinách, stanovení názvu, návrh loga a znělky.
Cíle projektu	-

### Plánování a příprava projektu

Podobně jako jiné projekty z této školy je i tento velmi podrobně připraven a rozpracován tak, aby učitel mohl postupovat den po dni podle předem stanoveného plánu. Celková organizace a příprava projektu zůstává stále stejná jako v předchozích uvedených projektech. Učitelé si vyzvednou několik dní dopředu **plán projektu a potřebné pomůcky**. V plánu jsou rozepsané náplně jednotlivých vyučovacích hodin ve všech pěti projektových dnech. Kromě plánu obdrží také několik **aplikačních úkolů**, které mají podobu pracovních listů a představují jakési drobné výstupy z každého dne.

### Realizace projektu, jeho výsledky a hodnocení

O průběhu realizace projektu si můžeme utvořit základní představu po zhlédnutí následující tabulky:

Tabulka č. 10: *Plán projektu „Rádio Sdružák“*

Projektový den	Činnosti učitele	Činnosti žáků	Výstupy
<b><u>1. den</u></b>	<p>a) Motivace – učitel informuje žáky o historii média (využití pořadu Příběh českého rozhlasu z internetu)</p> <p>b) Učitel žáky seznámí s názvem a obsahem rádia Sdružák a vysvětlí základní rozdíly mezi rádii se zábavním a publicistickým obsahem</p> <p>c) Učitel žákům rozdělí role podle struktury typické redakce – rozdá jim kartičky s popisem fcí: kreativec, copywriter, manager, korektor a grafik</p> <p>d) Učitel žákům na tabuli napíše adresu <a href="http://www.ceskyrozhlas.cz">www.ceskyrozhlas.cz</a> a zadá, aby do pracovního listu vyplnili odpovědi na otázky týkající se historie Českého rozhlasu</p> <p>e) Učitel usměrňuje aktivity žáků</p>	<p>a) Žáci se seznamují s médiem, s jeho historií a funkcemi ve společnosti</p> <p>b) Žáci si osvojují chápání rozdílů mezi jednotlivými typy rádií z hlediska jejich vysílacího obsahu</p> <p>c) Žáci se seznamují se svými rolemi v redakci</p> <p>d) Žáci vyplňují pracovní list</p> <p>e) Žáci pokračují v aktivitě z předchozí hodiny</p>	<p>a) Žáci mají základní znalosti o médiu</p> <p>b) Pracovní list</p> <p>c) Pochopení svého místa v týmu</p> <p>d) –</p> <p>e) Vyplněný pracovní list</p>
<b><u>2. den</u></b>	<p>a) Exkurze do Českého rozhlasu</p>	<p>a) –</p>	<p>a) –</p>
<b><u>3. den</u></b>	<p>a) Seznámí žáky s tím, jak v rámci historie média vyvstala potřeba jeho zábavní fce</p> <p>b) Učitel zadá žákům, aby vymysleli: 1. název, 2. logo, 3. dohledali později na internetu či jinde znělku</p> <p>c) Učitel napíše na tabuli názvy pěti rubrik, z nichž si každá ze skupin vybere dvě: Hudba a styl, Sport je můj život aneb žijeme sportem, Šaty dělají člověka, Fiktivní interview se známým sportovcem, Nikdo není dokonalý</p> <p>Následně začnou žáci vytvářet audionahrávky</p> <p>d) Učitel usměrňuje aktivity žáků</p> <p>e) Učitel žákům upřesní, jak postupovat při střihu a zpracování hrubého materiálu</p>	<p>a) Žáci se seznamují s rozhlasem jakožto možným nositelem zábavy, s jeho možnostmi a vlivy na životní styl člověka</p> <p>b) Žáci vymýšlejí název, logo a nápady na znělku své zábavní rozhlasové stanice</p> <p>c) Žáci si vyberou dvě z témat a pomocí přinesených diktafonů či mobilních telefonů vytvářejí audionahrávky</p> <p>d) Žáci pokračují ve vytváření audionahrávky</p> <p>e) Žáci zpracovávají</p>	<p>a) Rozšíření povědomí o možnostech média</p> <p>b) Název, logo a nápady na znělku</p> <p>APLIKAČNÍ ÚKOL Č. 1</p> <p>c) APLIKAČNÍ ÚKOL Č. 2</p> <p>d) Audionahrávky</p> <p>e) APLIKAČNÍ ÚKOL Č. 3</p> <p>Desetiminutový zábavní pořad</p>

		materiál, provádějí střih, prokládají natočené nahrávky písněmi či reklamami, sestavují desetiminutový pořad	
<b>4. den</b>	<p>a) Učitel seznámí žáky s funkcí rozhlasu coby nositele seriózních informací</p> <p>b) Učitel zadá žákům, aby vymysleli: 1. název, 2. logo, 3. dohledali později na internetu či jinde znělku</p> <p>c) Učitel napíše na tabuli názvy pěti rubrik, z nichž každá ze skupin vybere dvě: Aktuality ze ZŠ Sdružení, Reportáž z fiktivní akce, Interview s reálnou či fiktivní osobou, Pan Rosnička předpovídá, Branky body hodiny</p> <p>Následně žáci začnou vytvářet audionahrávky v rámci vybraných rubrik.</p> <p>d) Učitel usměrňuje aktivitu žáků</p> <p>e) Učitel žákům upřesní, jak postupovat při střihu a zpracování hrubého materiálu</p>	<p>a) Žáci se seznamují s rozhlasem coby zdrojem informací</p> <p>b) Žáci vymýšlejí název, logo a nápady na znělku své seriózní rozhlasové stanice</p> <p>c) Žáci si vyberou dvě z témat a pomocí přinesených diktafonů či mobilních telefonů vytvářejí audionahrávky</p> <p>d) Žáci pokračují ve vytváření audionahrávky</p> <p>e) Žáci zpracovávají materiál, provádějí střih, prokládají natočené nahrávky písněmi či reklamami, sestavují desetiminutový pořad</p>	<p>a) Další rozšíření vědomí poznatků o možnostech média</p> <p>b) Název, logo a nápady na znělku</p> <p>APLIKAČNÍ ÚKOL Č. 4</p> <p>c) APLIKAČNÍ ÚKOL Č. 5</p> <p>d) Audionahrávky</p> <p>e) APLIKAČNÍ ÚKOL Č. 6</p> <p>Desetiminutový seriózní pořad</p>
<b>5. den</b> <b>(prezentační den)</b>	-	Jednotliví tvůrci prezentují své pořady	

Vidíme tedy, že v prvních dvou dnech se žáci víceméně „dostávají“ do tématu, přičemž v následujících dvou dnech již ve skupinkách aktivně tvoří vlastní rádiové pořady. Je přitom důležité, aby učitel v jistých momentech zasahoval více, v jiných naopak méně (např. je nutné, aby učitel stručně seznámil žáky s obsahem rolí v pracovní skupině), stejně tak některé skupiny budou zřejmě potřebovat větší podporu než jiné (např. se v nich sejdou prospěchově slabší a méně motivovaní žáci). Součástí každého projektového dne bývá opět také **reflexe**, při níž žáci společně s učiteli hodnotí, co ne/fungovalo, co se ne/dařilo, na čem je třeba příští den ještě

zapracovat apod. Hovoří se o tom, jak se žákům pracovalo, co se naučili, co je bavilo atd. **Hodnocení projektu** je zcela v rukou učitele, který projekt zrovna vede. Za doby mé přítomnosti někteří žáci dostali pochvalu za výbornou práci na projektu.

### Zhodnocení projektu

K jasným pozitivům tohoto projektu patří velmi **kvalitní organizační příprava ze strany školy**, především vytvoření vhodných podmínek pro celkovou realizaci projektu, dostatek času, pomůcek i vypracovaný plán projektu. Také **díličí témata vybíraná pro radiové spoty respektují obsahově cílovou věkovou skupinu žáků**, neboť odráží typické okruhy zájmu pubescentů (sport, móda, celebrity apod.). Projekt je svým způsobem originální, zajímavý otvírá široké možnosti pro kreativitu jeho účastníků.

Hovoříme-li o **slabých místech projektu**, je vhodné podotknout, že vycházíme částečně také z vlastní zkušenosti pedagoga realizující tento projekt na škole, tudíž nejde mnohdy o naše dohady, jak by mohl být projekt žáky vnímán, nýbrž o konkrétní závěry z pozorování, jak tento projekt jedna taková běžná třída pubescentů krátce před odchodem ze školy přijala. Problém byl již zpočátku ve **velmi slabé motivaci žáků 9. ročníku**, a to nejen k tomuto projektu, ale i k jakékoli činnosti navíc obecně. I z těchto důvodů bylo zapotřebí některé pasáže (zejména v prvních dnech) nahradit nějakými jinými aktivitami, které žáky více zapojili do dění, např. spíše než věnování se historii rádia jsme poznávali loga známých rádií, vč. jejich znělky (*viz Příloha č. 1*), zařadili jsme také Kvíz radiového slangu (*viz Příloha č. 2*).

Jako slabší místo hodnotíme také **exkurzi do Českého rozhlasu**, při které byli žáci nuceni téměř 3 hodiny v tichosti poslouchat živé radiové vysílání vážné hudby. Zajímavý zážitek ze zákulisí se tak rázem proměnil v nekonečně dlouhou nudu. Hudba nejenže nebyla žákům vůbec blízká, velmi kolísala také jejich pozornost a schopnost v klidu sedět a poslouchat. Domníváme se přitom, že exkurze do rádia je velmi dobrým nápadem, jen je zapotřebí předem vhodně dané rádio zvolit, nejlépe s ohledem na žáky samotné (zvláště pokud potřebujeme zvýšit jejich motivaci a

zájem o učivo). Učitel by se měl dokázat vcítit do role žáka deváté třídy, měl by si být vědom, jaké rádiové stanice by bylo pro tyto účely vhodnější navštívit a pokusit se zařídit exkurzi tam (např. Evropa2, Kissrádio, Northmusic aj.)

Výrazným nedostatkem je znovu **absence cílů projektu**.

#### Přítomnost znaků projektového vyučování

Tento materiál obsahuje **téměř všechny znaky projektového vyučování (dohromady 9)**: *relativně dlouhodobý úkol, propojení teoretických a praktických znalostí a dovedností, aktuálnost situace, interdisciplinarita, spolurozhodování a spoluzodpovědnost žáků na projektu, orientace na výsledek, skupinová realizace, pozměněná role učitele a společenská platnost*. Slabší je zde pouze *reflektování potřeb a zájmů dítěte, zvláště vzhledem k místu exkurze*. **Jedná se o projektové vyučování.**

#### **4. 2. 2. 3 Nevěř všemu, co slyšíš...(a co se píše)**

Projekt *Nevěř všemu, co slyšíš...(a co se píše)* byl sice původně určen pro žáky 5. tříd, tj. pro 1. stupeň ZŠ, nicméně domníváme se, že je možné tento projekt použít také na druhém stupni ZŠ, což se může kladně projevit na kvalitě výsledného produktu. Jedná se opět o projekt pocházející ze ZŠ Sdružení na Praze 4 a jeho autory jsou **Ladislav Zedník, Klára Müllerová a Zdena Fantová<sup>32</sup>**. Projekt probíhá pravidelně na škole v jarním projektovém týdnu (**projekt střednědobý**). Dotýká se oblasti **mediální výchovy** – kritického čtení a vnímání mediálního sdělení a žáci v něm tvoří své **vlastní noviny**.

Vzhledem k tomu, že je organizován stejně jako jiné projekty z této školy, zaměříme se v jeho popisu opět jen na jeho konkrétní náplň a specifika. Zároveň však opět z důvodu **osobní zkušenosti s vedením tohoto projektu** uvádíme zde i přílohy, např. ukázkou žákovské práce na projektu.

---

<sup>32</sup> Projekt byl opět zapůjčen školou pro naše účely v tištěné podobě.

## Typ projektu

Tabulka č. 11: *Projekt „Nevěř všemu, co slyšíš...(a co se píše)”*

<b>Účel projektu</b>	<b>Projekt směřující k vytvoření výrobku (noviny x novinový článek, novinová koláž, reklama)</b>
<b>Navrhovatel</b>	Učitel
<b>Počet zúčastněných</b>	Kolektivní projekt (celá třída)
<b>Cílová skupina</b>	2. stupeň ZŠ
<b>Prostor realizace projektu</b>	Školní projekt (prostory ZŠ)
<b>Délka projektu</b>	Střednědobý (1 týden)
<b>Vzdělávací oblasti</b>	Jazyk a jazyková komunikace
<b>Zapojené předměty</b>	Český jazyk a literatura    Mediální výchova
<b>Činnosti žáků</b>	<p>Seznámení se s tématem projektového týdne, rozdělení žáků do skupin (optimálně po pěti). Rozdání kartiček s popisem náplně práce jednotlivých zaměstnanců redakce. Ve skupinách: <i>korektura</i> chybového textu za použití korektorských značek; <i>redaktorská</i> činnost: sepsání článku.</p> <p>Práce s fakty (stopami), vytváření rekonstrukce příběhu (zločinu). Předběžný nástin rozdílu mezi seriózním a bulvárním tiskem. Sepsání dvou verzí téže informace – seriózní a bulvární.</p> <p>Rozvedení odlišností mezi bulvárním a seriózním tiskem.</p> <p>Kompletní reklamní kampaň – propagace zadaného produktu.</p>
<b>Cíle projektu</b>	-

Plánování a příprava projektu viz předchozí projekty ze ZŠ Sdružení

## Realizace, výsledky a hodnocení projektu

Učitel postupuje při realizaci projektu podle podrobně vypracovaného **plánu projektu**, který je rozepsán v tabulce:

Tabulka č. 12: *Podrobný plán projektu Nevěř všemu, co slyšíš...(a co se píše)*

### 1. projektový den: Redakce novin

časový blok	činnosti učitele	činnosti žáků	výstup práce žáků	materiální potřeby
8- 8:45	Seznámení s tématem, stručná <b>slovní exkurze do historie novinového média</b> . Rozdělení do skupin, rozdání kartiček s popisy rolí	Žáci poznávají téma, dělají si předběžnou představu o náplni práce jednotlivých funkcí v rámci novinové redakce	Vytvoření týmu APLIKAČNÍ ÚKOL1	
8:45-9:30	Učitel rozdává <b>chybový text a tabulku s korektorskými značkami</b>	Žáci si ve skupinách zkoušejí na chybovém textu (příloha č. 3) roli korektora	Text se zanesenými korektorskými značkami APLIKAČNÍ ÚKOL 2	<b>Prostor ve třídě</b>
9:30-10	Učitel nastíní, <b>jak vzniká novinový článek</b> .	Žáci, obeznámeni s náplní práce redaktora, shromažďují informace k zadanému tématu (nějaká událost na škole, již byli všichni přítomni).	Papír s poznámkami	<b>Papír a psací potřeby</b>
10- 11	Učitel koordinuje práci žáků.	Žáci z nashromážděných informací píší novinový článek	Novinový článek APLIKAČNÍ ÚKOL 3	<b>Papír A4 a psací potřeby</b>
11-11:45	<b>Koordinace čtení článků</b>	<b>Žáci si navzájem čtou články a porovnávají rozdíly mezi jednotlivými verzemi</b>		<b>Prostor třídy</b>

### 2. projektový den: Detektivové

časový blok	činnosti učitele	činnosti žáků	výstup práce žáků	materiální potřeby
8- 9	Učitel žáky seznámí s činností, vysvětlí <b>paralelu mezi detektivní a novinářskou prací</b> (sady stop). Připomene <b>rozdíly mezi seriózním a</b>	Žáci se připravují na následné úkoly – vyjasňují si základní pojmy a souvislosti.		<b>PC učebna</b>



	<b>bulvárním tiskem</b>			
<b>9- 10</b>	Učitel zadá informaci (viz příloha 5), jejíž verze budou žáci vyhledávat v různých seriózních i bulvárních internetových periodikách.	Žáci porovnávají tutéž zprávu z různých internetových zdrojů /viz příloha č. 4) – především se snaží zjistit, jak s fakty nakládá seriózní tisk a jak bulvár. Rozdíly zaznamenávají do pracovního listu	Pracovní list s vyplněnými rozdíly a shodami mezi nalezenými zprávami <b>APLIKAČNÍ ÚKOL 4 PRACOVNÍ LIST 1</b>	<b>PC počítače</b>
<b>10- 11</b>	Učitel žáky seznámí s pravidly <b>Hry na detektivy</b> , následně rozdává do skupinek holou sadu informací např. „o únosu Sněhurky“	Žáci rozvíjejí strohá data do podoby <b>novinového článku (příběhu) – jednak seriózního a jednak bulvárního</b>	<b>Dva novinové články o únosu Sněhurky</b> <b>APLIKAČNÍ ÚKOL 5</b>	<b>Papír a psací potřeby</b>
<b>11- 11:40</b>	<b>Učitel koordinuje četbu novinových článků, stimuluje žáky, aby sami odhalovali rozdíly mezi bulvárem a seriózním tiskem</b>	<b>Prezentace novinových článků</b>	<b>Výstavka novinových článků na ploše několika spojených lavic</b>	<b>Prostor třídy</b>

### 3. projektový den: Seriózní tisk a bulvár

<i>časový blok</i>	<i>činnosti učitele</i>	<i>činnosti žáků</i>	<i>výstup práce žáků</i>	<i>materiální potřeby</i>
<b>8- 9</b>	Učitel znovu připomene hlavní <b>rozdíly mezi seriózním tiskem a bulvárem</b> . Již nabyté vědomosti rozšíří o jemnější členění (měkký a tvrdý bulvár apod.)	Žák si uvědomuje základní i jemnější rozdíly mezi bulvárním a seriózním tiskem		<b>Prostor učebny</b>
<b>9- 10</b>	Učitel žáka vede, aby rozpoznal <b>rozdíl mezi bulvárem a seriózním tiskem na pohled i po přečtení</b>	Žák si všímá grafické úpravy – strohé úpravy seriózních novin a křiklavé u bulváru. Vnímá expresivní výrazové zabarvení titulků u bulvárního tisku.	<b>Výstřižky titulků a článků z obou typů novin</b> <b>APLIKAČNÍ ÚKOL 6</b>	<b>Staré i aktuální noviny, nůžky</b>
<b>10- 11:20</b>	Učitel žáky seznámí s aktivitou	Žáci pracují ve skupinách. Každá skupina vymýšlí <b>název svých vlastních novin: bulvárních a seriózních</b> . Na dva papíry formátu	<b>Tematická novinová koláž</b> <b>APLIKAČNÍ ÚKOL 7</b>	<b>Novinové výstřižky, kreslicí potřeby, lepidlo</b>

		A1 vkreslí do záhlaví název novin a následně žáci vlepují články a titulky. Na jeden papír bulvární, na druhý seriózní. Navrch pak vlepují své vlastní články z předchozího dne.		
11:20-11:40	Učitel koordinuje aktivitu žáků	Žáci si navzájem prezentují svoje koláže	Výstavka koláží v prostoru třídy	Prostor třídy

#### 4. projektový den: Reklamní kampaň

časový blok	činnosti učitele	činnosti žáků	výstup práce žáků	materiální potřeby
8- 9	Učitel žáky seznámí s <b>historií reklamy</b> . Vysvětlí <b>funkce jednotlivých zaměstnanců reklamní společnosti</b>	Žáci se dle rozdaných kartiček (příloha č. 6) seznámí s náplní práce zaměstnanců reklamní agentury. Vymyslí název společnosti	<b>Název reklamní agentury</b>	<b>Tužka a psací potřeby</b>
9- 10	Učitel žáky seznámí s <b>pojmy reklamní kampaň, logo, slogan....</b>	Žáci se seznámí se základními pojmy souvisejícími s reklamní strategií		
10- 11	Učitel žákům sdělí produkt – a osloví skupiny (agentury), aby každá vypracovala svou vlastní kampaň	Žáci vymýšlejí: <i>název produktu, rekl. slogan, deset důvodů proč koupit</i>	Název produktu, slogan, 10 důvodů pro APLIKAČNÍ ÚKOL 8	<b>Tužka a psací potřeby</b>
11- 11:40	Učitel účinně koordinuje práci ve skupinkách, usměrňuje funkci rolí (grafik, kreativce apod.), případně žákům pomůže, když se ocitnou ve slepé uličce	Žáci vytvoří <b>podklady pro prezentaci produktu</b> – název, slogan, 10 důvodů vhodně graficky vyvedou a doprovodí obrázkem na velký formát.	Prezentace produktu APLIKAČNÍ ÚKOL 9	<b>Papír A0, lepidlo, kreslicí potřeby</b>
		Žáci srovnávají reklamní kampaně, zvažují, která by měla největší šanci na úspěch		Prostor třídy

Jak je možno vyčíst z příložené tabulky, první den projektu slouží především pro **seznámení s tématem** a navození **motivace žáků** k práci na projektu. Žáci se

navíc pouštění rovnou do **první práce na projektu**: vytvářejí pracovní týmy a rozdělují si role novinové redakce (šéfredaktor, redaktor, reportér, editor, korektor a grafik – viz Příloha č. 3), učí se s korektorskými značkami (opravují chyby v textu o Červené Karkulce – viz Příloha č. 4) a píše svůj první novinový článek na téma „Maškarní den na ZŠ Sdružení“ (pozn. ukázka tohoto aplikačního úkolu viz Příloha č. 5). Splní tak první tři aplikační úkoly projektu.

Druhý projektový den, který má název *Detektivové*, se zaměřuje již na **rozdíly mezi seriózním a bulvárním tiskem**. Pro učitele může být náročné den dopředu najít nějakou **aktuální zprávu**: něco, co se děje v naší republice nebo ve světě a o čem se zároveň v médiích hodně píše. Čím více takových zpráv sežene, tím větší výběr žáci budou mít a tím spíše se může trefit učitel do něčeho, co jim bude připadat zajímavé. Žáci následně ve škole v internetové učebně vyhledávají tutéž zprávu v seriózních i zábavních médiích a nalezené rozdíly zaznamenávají do pracovního listu.

Učitel napíše na tabuli **názvy internetových seriózních i bulvárních stránek**, na kterých je možné zprávy vyhledávat, např. <http://aktualne.centrum.cz/> (Aktuálně.cz), <http://denikpolitika.cz/> (Deníkpolitika.cz), <http://denikreferendum.cz/> (Deník Referendum), <http://ihned.cz/> (Ihned), <http://idnes.cz/> (Idnes), <http://neviditelnypes.lidovky.cz/> (Neviditelný pes), <http://www.ahaonline.cz/> (Aha), <http://www.blesk.cz/> (Blesk), <http://sip.denik.cz/> (Šíp), <http://super.cz/> (Super) apod.

V druhé polovině dne žáci využijí získaných zkušeností. Obdrží od učitele strohá data o únosu Sněhurky, která rozvádějí do dalšího **novinového článku**, jednak seriózního, jednak bulvárního, který z článku vytvoří senzaci (např. *o únosu Sněhurky Krasoněm, kterému poskytl falešné alibi samotný panovník Miloš Zeman apod., tzn. žáci musí vymyslet také nějaký bulvární název, např. ve smyslu Kams ji schoval, Krasoni??? apod.*). Učitel vyzdobí třídu obrázky Sněhurky, sedmi trpaslíků, prince Krasoně a dalších postav a míst, o kterých se v příběhu píše.

„Holé“ informace o únosu Sněhurky:

**SNĚHURKA UNESENA!**

- **NEZVĚSTNÁ OD ČTVRTKA** (tzn. čtyři dny)

- NAPOSLEDY SPATŘENA NA AUTORSKÉM ČTENÍ SEDMI TRPASLÍKŮ V DÍVALDE VIOLA V BARTOLOMĚJSKÉ ULICI V PRAZE. NÁZEV PŘEDSTAVENÍ: JAK JSME POZNALI SNĚHURKU
- SNĚHURKU DOPROVÁZEL PRINC KRASOŇ. PO PŘEDSTAVENÍ ODJEL KAŽDÝ JINÝM TAXÍKEM.
- POLICIE DOPOSUD NEVYDALA TISKOVÉ PROHLÁŠENÍ.
- SPEKULUJE SE, ŽE ZA ÚNOSEM STOJÍ MACECHA, JINÉ NEOVĚŘENÉ ZDROJE UVÁDĚJÍ, ŽE SNĚHURKU UNESLI TRPASLÍCI. POLICIE ÚDAJNĚ CHYSTÁ DOMOVNÍ PROHLÍDKU CHALOUPKY V ZAHRÁDKÁŘSKÉ KOLONII V PRAŽSKÝCH MODŘANECH.
- KRASOŇ JE TENTOKRÁT ÚDAJNĚ MIMO PODEZŘENÍ (VIDĚN POZDĚJI TOHO SAMÉHO VEČERA NA PRAŽSKÉM HRADĚ VE SPOLEČNOSTI SVÉHO OTCE, MILOŠE ZEMANA)

Články se v závěru dne čtou a vystavují před třídou (*pozn. ukázka hotového článku o Sněhurce viz Příloha č. 4*).

Třetí den žáci vystřihují z novin nadpisy, obrázky, texty apod. a z připraveného materiálu vytvářejí **novinové koláže** – opět dvě: jednu seriózní a jednu bulvární. Na konci dne je před třídou prezentují.

Čtvrtý den projektu je věnován **reklamě**. Žáci se při něm nejprve seznamují se základními informacemi o reklamách, následně dostanou zadané vytvořit vlastní **reklamní kampaň na smyšlený produkt** – vymýšlejí název kampaně, její logo, slogan a výtvarně ji na velkém papíře zkrášlují. V týmu pracují v rolích, které jsou typické pro zaměstnance reklamních agentur: grafik, kreativec apod.).

Poslední den projektu je jako u jiných projektů z této školy **dnem prezentačním** – žáci prezentují své reklamní kampaně a sdělují „publiku“ (v našem případě třídě) rozdíl mezi seriózním a bulvárním tiskem.

**Hodnocení projektu** závisí opět na učiteli. V případě, kdy jsme byli na projektu přítomni, dostávali žáci, kteří hezky pracovali, jedničku.

### Zhodnocení projektu

Velmi bychom se opakovali, kdybychom i u tohoto projektu vyzdvihli především **skvělé organizační zajištění a přípravu** ze strany školy i pedagogů,

dostatečný prostor pro práci na projektu a pečlivě zpracovaný manuál k projektu pro učitele. Další předností projektu je určitě **atraktivnost tématu**, do kterého bývají zařazovány **aktuální zprávy ze současného dění na škole i v našem státě** (příp. i v zahraničí). Uvádíme zde však také některé nedostatky, nad kterými je možné se hlouběji zamyslet, např.:

- **Korektorské značky** se nám jeví (minimálně pro původní cílovou skupinu 5. třídy, ale v podstatě i pro všechny třídy ZŠ) jako **těžké a možná i zbytečné**. Je to sice pro žáky možnost, jak si „osahat“ jednu z rolí v novinové redakci, nicméně dalo by se to udělat i jinak, např. pustit si nějakou krátkou filmovou ukázkou z redakce novin, vyzkoušet si roli korektora bez značek a připravit nějaké krátké aktivity i na vyzkoušení/seznámení se s dalšími rolemi v redakci, diskutovat o dalších rolích v redakci apod. V praxi se můžeme navíc setkat i s takovými učiteli, kteří se odborně korektorské činnosti nevěnují a značky samo neznají, v tom případě je lepší, aby se do této aktivity raději nepouštěli a vyzkoušeli s žáky něco, čemu rozumí více.
- Jako poněkud matoucí působí **výsledný produkt**. Na začátku se dozvídáme, že žáci budou tvořit vlastní noviny. Vynakládá se mnoho času na to, aby si žáci rozdělili role v redakci a sepsali články, nicméně to, co vzniká, nejsou nakonec noviny, nýbrž dva články (jeden o maškarním dnu, druhý o Sněhurce), jedna koláž a jedna reklama. Role se navíc rozdělují hned dvakrát, nejprve role v redakci, poté role v reklamní firmě. Výsledný projekt tak není příliš jednotný. Autoři by mohli argumentovat, že přeci není možné, aby žáci vytvořili v průběhu čtyř dní kompletní noviny, na to však můžeme odvětit, že psát přeci může celá třída a výsledným produktem by mohly být jedny noviny celé třídy. Nadbytečná nám v tomto projektu přijde celá reklamní kampaň, která by mohla vydat na samostatný projekt. Je samozřejmě přirozené bavit se v souvislosti s médii také o reklamě a jejím mnohdy manipulativním působením (však i název projektu nás

k tomuto tématu doslova vybízí), žáky to většinou navíc velmi baví, nicméně se domníváme, že by práce na reklamě v novinách mohla být skromnějšího charakteru – něco jako doplněk na prázdné místo na stránce, kde máme nějaký článek. A pokud by měl být projekt zachován v této podobě, měli by být autoři opatrnější v definování některých základních bodů projektu i s jeho uváděním před dětmi.

- V úvahu bychom mohli vzít také námitku, že **dnešní mladá generace příliš nečte, natož pak noviny**. Pokud totiž děti čtou, jedná se většinou o dětské knihy, internet či časopisy pro dospívající. Tyto myšlenky bychom měli brát v úvahu, přemýšlíme-li nad způsobem, jak děti v tomto projektu motivovat. Pokud by toto mohlo být slabé místo projektu, je zapotřebí vybírat zajímavá témata na články a zprávy, které budou děti vyhledávat. Práce na projektu by měla mít větší smysl než ten, že se archy papíru vyvěsí někde v rohu třídy – doporučujeme vyvěsit je alespoň na chodbu či je dále někomu prezentovat (dalším spolužákům, rodičům, učitelům) apod.

#### Přítomnost znaků projektového vyučování

Předložený materiál (jako všechny předchozí ze ZŠ Sdružení) neobsahuje cíle, kterých si projekt stanovuje dosáhnout. I přes tento velký nedostatek, je **přítomno všech 10 znaků projektového vyučování**, můžeme tedy konstatovat, že **se i v tomto případě jedná o projektové vyučování**.

#### **4. 2. 3 Literární projekty**

Důležitou složkou předmětu český jazyk a literatura je také **složka literární**, na kterou se zaměřují projekty uvedené v této podkapitole. Pro literární projekty je velký prostor, jak na školách základních, kde lze doposud využít dětské hravosti,

fantazie a tvořivosti, tak na školách středních, kde mohou sloužit zejména ke zpestření výkladu literární historie.

#### 4. 2. 3. 1 Znaký romantismu

Projekt *Znaký romantismu* pochází ze Základní školy V. Hejny z Červeného Kostelce v okrese Náchod. Jeho autorkou je **Mgr. Hana Nováková**, která projekt uveřejnila na internetu<sup>33</sup>. V základním popisu projektu uvádí, že vyučovací hodiny jsou zde zaměřeny na **vyhledávání a popisování základních znaků romantismu, jeho autorů a tvorbu výukového plakátu**, a to na základě diskuze a spolupráce ve skupině.

#### Typ projektu

Tabulka č. 13: *Projekt „Znaký romantismu“*

Účel projektu	Projekt směřující k vytvoření výrobku (výukový plakát) Projekt směřující k vzdělávacímu cíli (osvojení učiva romantismu – jeho znaky a autoři)
Navrhovatel	Učitel
Počet zúčastněných	Kolektivní projekt (celá třída)
Cílová skupina	13–15 let (8.–9. třída ZŠ)
Prostor realizace projektu	Školní projekt (prostory ZŠ)
Délka projektu	Krátkodobý (3 vyučovací hodiny)
Vzdělávací oblasti	Jazyk a jazyková komunikace Umění a kultura
Zapojené předměty	Český jazyk a literatura    Výtvarná výchova Osobnostní a sociální výchova, Mediální výchova (průřezová témata)

<sup>33</sup> Viz odkaz: <http://www.projektovevyucovani.cz/ShowProject.aspx?projectID=98>.

Činnosti žáků	<p>Žák čte s porozuměním, vyhledává informace na internetu a v literatuře, propojuje informace z různých zdrojů k danému tématu.</p> <p>Žák se podílí na vytváření pravidel práce ve skupině, účinně spolupracuje ve skupině na vyhledávání znaků romantismu, typických autorů a na přípravě prezentace výukového plakátu, odpovídá za konečný výsledek skupiny.</p> <p>Žák se účinně zapojuje do diskuze, výstižně, souvisle a kultivovaně se vyjadřuje při prezentaci.</p>
Cíle projektu	<p>1, Žák vyhledá pět (charakteristických nebo typických) znaků romantismu z připraveného textu.</p> <p>2, Ve skupině žáci vytvoří výukový plakát (pět znaků romantismu, nejméně tři čeští představitelé romantismu, typický obrázek, zajímavý úkol pro spolužáky).</p> <p>3, Žáci jasně a srozumitelně prezentují výukový plakát.</p>

**Žák by měl na základě projektu získat následující dovednosti:** *kompetence k učení, kompetence sociální a personální, kompetence komunikativní.*

#### Plánování a příprava projektu

O celkové **organizaci vyučování** (např. o tom, zda se projekt uskuteční ve dvou dnech či ve třech po sobě jdoucích hodinách literatury v průběhu týdne/týdnů), plánování ani procesu přípravy se autorka projektu nezmiňuje. Uvedena je pouze **motivační část**, ve které uvádí: volné psaní na téma „Romantik v knížce“, po dobrovolném přečtení některých textů probíhá diskuze, otázky k žákům (jakou má romantik náladu, jak vidí svět kolem sebe, jak se dívá okolí na romantika...).

Mezi **pomůckami potřebnými pro práci na projektu** je uveden pracovní list s názvem *Literární romantismus*, pro domácí práci pak lze využít zejména internet či literární příručky.



### Realizace projektu, jeho výsledky a hodnocení

Autorka uvádí celkem **dvě metody**, prostřednictvím kterých dochází k realizaci projektu: INSERT<sup>34</sup> a VÝUKOVÝ PLAKÁT. Žáci na projektu pracují v těchto po sobě jdoucích krocích:

- ✓ Každý žák dostane k dispozici **pracovní list, do kterého si píše vlastní poznámky**.
- ✓ **Ve dvojici prodiskutuje** své poznámky a pokusí si vzájemně vysvětlit informace, kterým nerozumí.
- ✓ V rámci třídy (a ve spolupráci s vyučujícím) pohovoří jednotlivé dvojice o svých problémech a veškeré nejasnosti se vysvětlí.
- ✓ Žáci vytvoří **pětičlenné pracovní týmy** (necháme žáky, aby se sami rozdělili, protože budou pracovat i doma).
- ✓ Každá skupina na základě pročteného textu vytvoří **seznam pěti znaků romantismu**, o kterých se domnívá, že jsou nejdůležitější.
- ✓ Jednotlivé skupiny zapisují na tabuli postupně znaky, skupiny se vystřídají, znaky se nesmí opakovat.
- ✓ Po krátké poradě v rámci celé třídy lze znaky stylisticky upravit.

Součástí projektu je také **domácí práce**, ve které mají žáci za úkol připravit **výukový plakát**, který má jasně zadané požadavky: má obsahovat pět znaků romantismu, nejméně tři české představitele romantismu, typický obrázek a nějaký zajímavý úkol pro spolužáky.

Následující hodinu probíhají **prezentace výukových plakátů**. Na prezentaci by se měli podílet všichni žáci. Vytvořené plakáty se následně pověsí ve třídě na zeď. **Zpětná vazba** využívá **další metody kritického myšlení**, tzv. PĚTILÍSTKU, při které si každý žák na základě získaných informací vypracuje pětilístek s názvem *Romantismus* a pomocí dvou přídavných jmen, tří sloves, věty složené ze čtyř slov a

---

<sup>34</sup> **Insert** je jednou ze základních metod kritického myšlení, která se používá při četbě naučného textu. Čtenář si při ní vytváří osobité poznámky/značky, které pomáhají k snadnější orientaci v textu (Neužilová, 2011). V projektu nebyla tato metoda teoreticky nikterak blíže charakterizována.

volné asociace charakterizuje toto období. Je to tedy spíše zpětná vazba pro žáka od sebe sama, aby si ověřil výsledky svého učení.

Na závěr shrnuje autorka **kritéria pro hodnocení projektu**:

- Žák vybere pět základních znaků romantismu.
- Vypracuje ve skupině výukový plakát, který obsahuje pět znaků romantismu, nejméně tři významné české představitele romantismu (případně některé zajímavosti o nich), typický obrázek, zajímavý úkol pro spolužáky.
- *Kritéria pro komunikativní kompetenci*: diskutuje ve skupině, srozumitelně se vyjadřuje při prezentaci.
- *Kritéria pro kompetenci sociální a personální*: rozdělí si ve skupině jednotlivé role (manažer, počítačový odborník, knihovník, zapisovač, výtvarník), rovnoměrně se podílí na prezentaci.
- *Kritéria pro kompetenci k učení*: aktivně využívá různé zdroje, vybírá a třídí získané informace, samostatně zpracovává materiál (podle jeho role ve skupině).

### Zhodnocení projektu

V tomto projektu můžeme kladně ohodnotit **snahu o aktivizaci žáků při vyučování**. Žáci jsou nuceni se nad dostupnými informacemi zamýšlet, třídít je, hodnotit, pracovat s nimi, nikoli je pouze pasivně přijímat, jak by tomu mohlo být u prostého výkladu daného tématu (znaky romantismu). Nová, a tudíž také zajímavá a motivující pro ně může být aktivita vytváření výukového plakátu. Velmi nápadité je také nechat žáky, aby vytvořili zajímavý úkol pro své spolužáky, neboť tato aktivita může obohatit jak žáky samotné (o nové poznatky, schopnosti a dovednosti), tak učitele (z hlediska repertoáru metod, které lze do budoucna použít). Přestože se jedná celkově o zajímavý nápad a inspiraci do výuky, jakožto projekt má tato práce celou řadu nedostatků, o kterých bychom se rozepsali podrobněji.

- První otázkou, kterou si můžeme položit je, zda vychází **motivace** skutečně od žáků samotných. Vzhledem k tomu, že často při projektovém vyučování úzce souvisí s tématem projektu a zde je téma dopředu vybrané pedagogem, navíc je zcela formální, nikterak zajímavě formulované, můžeme pouze odhadovat, zda žáci budou mít skutečnou chuť na tomto projektu se zaujetím pracovat. Motivační část je také velmi nejednoznačná, protože není zcela zřejmé, co autorka zamýšlí pod *volným psaním na téma Romantik v knížce*. Nevíme například, zda žáci již byli s tématem nějak seznámeni v předchozích hodinách, či zda je pro ně látka naprosto nová, zda tuší, co je to volné psaní, zda je zadán rozsah textu či čas pro jeho vypracování apod. Jasně a srozumitelné formulace tématu a zadaných úkolů jsou přitom (nejen) při projektovém vyučování zcela zásadní. Lze se také jen dohadovat o tom, zda při takto zadané práci může vůbec dojít k **integraci žáka a projektu**.
- Pozastavíme se také nad **výsledným produktem**, jehož **výroba probíhá mimo prostředí školy ve volném čase žáků v podobě zadaného domácího úkolu**. Je obecně známé, že žáci nemají příliš rádi domácí úkoly, tím spíše na 2. stupni ZŠ, kdy obvykle mají zcela jiné představy o trávení svého volna. Vzhledem k tomu, že se žáci musejí sejit v pětičlenných týmech a sladit tak své časové i prostorové možnosti, domníváme se, že se pro ně práce na tomto projektu může stát doslova odrazující. Mohou tak být sice naplněny oborové cíle, které si klade autorka v úvodní části popisu projektu, nicméně nám může zcela zmizet jedna z klíčových charakteristik projektového vyučování: zájem žáka, vlastní přijetí úkolu, touha vyřešit zadaný problém. Nechceme se tímto negativně vymezovat vůči zadávání domácích úkolů či domácí práci žáků na projektu, chceme pouze poukázat, že jednotlivé úkoly by měly být žákům zadávány s rozmyslem. Učitel by si měl být vědom slabých stránek a mezer projektu a v takovém případě je ještě více neprohlubovat. Pokud máme tedy předem stanovené téma zvnějšku, na jehož zadání se žáci nemohli podílet, a pokud víme, že je to téma, které vyloženě

odráží potřeby a zájmy žáků daného věku (což znaky romantismu zřejmě v období pubescence skutečně nejsou), měli bychom být velmi opatrní se zadáváním takové práce na doma.

- Žáci se věnují znakům romantismu – nejprve sami, poté ve dvojicích, v rámci třídy, posléze v pětičlenných pracovních týmech. Nabízí se tedy otázka, zda se nebudou **informace stále jen opakovat**. Vymyslí následně doma žáci něco vlastního nebo budou všichni opakovat informace získané v hodině? Aktivita se nám do jisté míry jeví jako stereotypní, je nutné brát v potaz, že nemusí být pro žáky příliš záživná.
- Co se týče **závěrečného hodnocení projektu**, autorka se zřejmě dočetla, že takové hodnocení by mělo probíhat podle předem stanovených kritérií, bohužel jsou tato kritéria to jediné, co k hodnocení uvedla. Nevíme již, jak budou daná kritéria vyhodnocována, zda se zapojí také žáci a jakým způsobem bude hodnocení probíhat.
- K popisu projektu je dále přiložen **pracovní list z učebnice od Bohuše Balajky *Přehledné dějiny literatury*** (viz Příloha č. 7: *Literární romantismus – pracovní list k projektu Znaky romantismu*), se kterým žáci pracují na začátku realizační části projektu. Nejedná se však o pracovní list v pravém slova smyslu, nýbrž o jednu stránku této učebnice. List neobsahuje otázky ani úkoly k přečtenému textu, pouze uvádí do tématu literárního romantismu. V tomto případně se jedná spíše o drobnou výtku, ale jako vhodnější bychom volili pojmenování „text“ nežli „pracovní list“.

#### Přítomnost znaků projektového vyučování

V projektu zřetelně **absentují některé důležité znaky a principy projektového vyučování**, jako např. *orientace na potřeby a zájmy dítěte, aktuálnost*

*situace, společenská platnost, pozměněná role učitele, spolurozhodování a spoluzodpovědnost žáků na projektu* apod. Projekt je také velmi krátký, nicméně kritérium minimální délky projektu (alespoň 2 vyučovací jednotky na ZŠ) je zde splněn. Materiál tedy **vykazuje jen některé znaky (celkem 5) projektového vyučování** (jako je *relativně dlouhodobý úkol, propojení teoretických a praktických znalostí a dovedností, interdisciplinarita, orientace na výsledek a skupinová realizace*). Lze tvrdit, že se v tomto případě blížíme spíše **skupinovému zpracování zadaného tématu** s výstupem poreferování učiteli a ostatním spolužákům, které nepřekračuje hranice referátu nebo domácího úkolu. Materiál se také do značné míry ubírá na **pole kritického myšlení**.

#### 4. 2. 3. 2 Literárně dramatický projekt

Autorem **jednodenního literárně dramatického projektu** je Mgr. Tomáš **Koudelka** ze Základní a Mateřské školy v Nechanicích, z okresu Hradec Králové. Projekt se již uskutečnil v rámci dne, kdy **žáci připravovali scénku a plakát**. Oba výtvořky poté předvedli při společné školní prezentaci. Projekt je zveřejněn na internetu<sup>35</sup>.

#### Typ projektu

Tabulka č. 14: *Literárně dramatický projekt*

Účel projektu	<p>Projekt směřující k vytvoření výrobku (plakát)</p> <p>Projekt směřující k estetické zkušenosti (scénka)</p> <p>Projekt směřující k vzdělávacímu cíli (literární znalost – spisovatele a jeho díla)</p>
Navrhovatel	Žáci

<sup>35</sup> Viz odkaz: <http://www.projektovevyucovani.cz/ShowProject.aspx?projectID=145>.

<b>Počet zúčastněných</b>	Kolektivní projekt (celá třída)
<b>Cílová skupina</b>	12–18 let, zde všichni žáci 2. stupně ZŠ (velké třídy jsou rozděleny na dvě skupiny, dohromady celkem 8 skupin)
<b>Prostor realizace projektu</b>	Školní projekt (prostory ZŠ)
<b>Délka projektu</b>	Krátkodobý (1 den)
<b>Vzdělávací oblasti</b>	Jazyk a jazyková komunikace Další
<b>Zapojené předměty</b>	Český jazyk a literatura Mediální výchova (průřezové téma) Dramatická výchova
<b>Činnosti žáků</b>	Tvorba plakátu a příprava scének k dramatizaci.
<b>Cíle projektu</b>	Každá třída se podrobněji a netradičně seznámila s jedním až dvěma spisovateli. Využila svých znalostí k tvorbě plakátu a přípravě scénky z některého známého díla vybraného spisovatele.

Autorka uvádí **dovednosti**, které by měl žák prostřednictvím projektu získat:

- a) podívat se na spisovatele netradičním způsobem, b) podpořit tvůrčího ducha v dětech, c) docílit spolupráce ve skupinách, d) využít efektivněji předvánoční čas
- e) rozvíjet dramatické dovednosti, prezentovat své výsledky. Nicméně, jak si můžeme všimnout, v mnohém se dovednosti míchají s cíli projektu.

#### Plánování a příprava projektu

Plánování projektu vzešlo z **návrhu žáků školního parlamentu**, kteří se rozhodli uskutečnit projekt zahrnující v sobě literaturu (něco by se žáci naučili, připravili) a zábavu (nacvičení scénky). Nápad byl rozpracován do konečné podoby. Přípravu si nachystali za pomoci vyučujících sami žáci. O průběhu ani obsahu příprav bohužel nejsou dostupné žádné další informace. Jako uváděné **pomůcky** jsou v projektu sepsány **papíry** na plakáty, **encyklopedie**, **internet** a **návštěva knihovny**.

## Realizace, výsledky a hodnocení projektu

V rámci realizace projektu byly využity tyto metody práce: **skupinová práce, tvorba plakátu** (věnovaný vybranému spisovateli) a **příprava scének dramatizace**, ve kterých bylo zinscenováno některé z děl autora. Bližší informace o konkrétní podobě realizace v projektu uvedeny nejsou.

Jednotlivé postupy a náplň práce, výsledky a zhodnocení komentovali učitelé a žáci následovně:

### **6. A: Karel Jaromír Erben (vyučující J. Dostálková)**

„Na scénku měli žáci přípravu- zpracovaný text z díla K. J. Erbena, oblečení, dohodnuté role. Příprava během dopoledne byla náročnější, byla nutná pomoc (nezkušenost s přípravou scénky, dramatizací). Žáci se snažili, měli zájem, scénku odprezentovali dobře. Na plakát si žáci přinesli málo materiálů, byla provedena slabší domácí příprava. Celkově projekt hodnotím kladně, i zájem žáků.“ (J. Dostálková)

### **6. A: A. Jirásek (vyučující J. Čechová)**

„Děti s sebou měly knížky (Staré pověsti české) i něco na kostýmy a byly připraveny i na výtvarnou část. Bohužel některé děti chyběly, takže se nakonec skupiny přeházely, aby bylo možné lépe pracovat.

Scénka: Krok (Patrik) komentuje své 3 dcery - u každé je jedna historka, Libuše (Aneta N.) vdaná za Oráče (Dan R.), marnivá Kazi (Andrejka V.) za Bivoje (David Č.), který zabíjí kance (Jana J.) a Teta bylinkářka (Aneta B.) uzdraví a vysvobodí se svými sestrami bílou paní (Šárka P.). Při zkoušce jsme procházeli pověstmi, které děti znaly, sbíraly nápady.

Hodnocení: Projekt byl jeden z nejlepších za poslední dobu, děti byly docela připravené, takže se s nimi dobře pracovalo. Vyhrazený čas na to úplně postačoval.“ (J. Čechová)

### **7. A: Edward Lear, nonsensová poezie (vyučující N. Pavlíková)**

„Přinesli jsme si texty o Edwardu Learovi. Kreslili jsme, psali, vybarvovali a potom jsme dvě velké čtvrtky slepili, aby to vypadalo jako velká kniha o E. Learovi.“

„Skupina, která si připravovala scénku, si vzala za námět TV show a reklama má velké oči. Tato scénka byla podle básní Edwarda Leara. Druhá skupina měla za úkol udělat plakát o životě tohoto spisovatele. Přinesli si různé informace, obrázky a ze všech těchto příspěvků udělali prohlídku životem pana Leara. Tento spisovatel psal tzv. nonsensovou poezii- poezii nesmyslu, a tak scénka i obrázky a celý projekt měl být v tomto duchu. Prezentace našeho projektu se zdařila. Bylo to velmi zábavná, ale i poučná akce. Rádi bychom si tuto akci zopakovali.“ (Z prací žáků 7. A)

### **7.B: Karel Jaromír Erben (vyučující E. Hrušková)**

„Skupina se zabývala osobností K. J. Erbena- z přinesených materiálů vytvářela plakát. Druhá skupina nacvičovala scénku- parodii na téma Polednice. Tyto přípravy trvaly tři vyučovací hodiny. Ve dvou následujících hodinách probíhaly prezentace jednotlivých skupin.

Přestože jsem z tohoto projektu měla obavy, děti pracovaly dobře a snažily se. Hlavní herec nám onemocněl, takže jsme museli improvizovat, ale v rámci možností jsme to zvládli. Přístup dětí mě překvapil.“ (E. Hrušková)

### **8. A: František Hrubín (vyučující Z. Hušek)**

„Polovina žáků ze skupiny třídy VIII. A vytvářela plakát se základními údaji ze života a z díla Fr. Hrubína. S těmito informacemi z plakátu potom tvůrci seznámili všechny přítomné diváky při prezentaci v tělocvičně školy.

Ostatní žáci ze skupiny se připravovali na dramatizaci ukázky ze Špalíčku pohádek. Vybrali si závěrečnou část z pohádky Popelka. Předem měli dohodnuté role a z domova si přinesli potřebné kroje pro své postavy. Všichni se do přípravy aktivně zapojili a své role zvládli na výbornou. Při prezentaci měly největší úspěch výkony herců v rolích prince (Jan Dostálek), jeho sluhy (Vít Lukáš),

šafáře (Milan Lukavec) a samozřejmě se líbila i postava Popelky v podání Lucie Havlíčkové. V zaplněné tělocvičně sklídili herci bouřlivé ovace a všem se akce škol. parlamentu velice líbila.“ (Z. Hušek)

#### **8. A: Miguel de Cervantes Saavedra (vyučující L. Mišík)**

„Sešlo se pouze osm žáků 8. A (pozn. z poloviny třídy). To znamenalo, že na scénku by zbývali pouze 3 žáci. Proto museli při přípravě i hraní scénky pomáhat i žáci, kteří měli původně pracovat na plakátu. Plakát byl zpracován věcně a esteticky. Obsahoval důležité údaje ze spisovatelova života. Pro scénku si žáci vybrali typickou kapitolu, kdy Don Quiote bojuje s větrnými mlýny.

Průběh prací na učebně byl naprosto bez problémů. Žáci skutečně aktivně pracovali, dokonce někdy ani nezaregistrovali přestávku. Pracovali sami a sami si práci na plakátu i nácvik scénky řídili. Pavel Hodyc měl scénku předem načtenou a věděl, co chce hrát.

Vlastní prezentace v tělocvičně začala základními údaji o spisovateli a jeho díle, což obsahoval plakát. Vše přešlo plynule v hraní scénky. Myslím, že prezentace společné práce se zdařila a žáci byli odměnění potleskem.

Klady: Žáci pracovali zcela samostatně a sami si i práce řídili. Nikdo z žáků se pouze „nevezl“. Žáci si o spisovateli samostatně zjistili potřebné informace.

Negativa: Většinou mi vadí ztráta vyučovacích hodin, v tomto případě tomu tak nebylo. Projekt byl správně naplánován na období těsně před Vánocemi, které výuce stejně příliš nesvědčí. Tzn. – bez negativ.“ (L. Mišík)

#### **7. + 8., 9. A: Karel Čapek a Jaroslav Hašek (vyučující P. Soukal)**

„V 9. ročníku si žáci vybrali dva české autory – K. Čapka a J. Haška. Již při zkoušení se všichni výborně bavili a vymýšleli, jakým způsobem diváky pobavit či nadchnout. Každou skupinu si vzal na starost jeden „režisér“, který svoje herce perfektně řídil.

Skupina K. Čapka zvolila povídku Modrá chryzantéma, u J. Haška zaujal Dobrý voják Švejk. Neherecké části týmů zatím připravily pěkné plakáty, které při prezentaci doplnily o důležitá data ze života obou autorů. Při samotném vystoupení se i samotní herci pobavili a zjistili, že hrát před publikem není zas tak jednoduché, jak si původně mysleli.“ (P. Soukal)

Kromě **závěrečných prezentací** se žáci vrátili v hodinách českého jazyka ke spisovatelům, kteří byli v rámci projektu zpracovávaní. Proběhla **diskuze, vyjádření, co se ne/povedlo, ne/líbilo (reflexe)**. Mezi klady projektu uvedl autor to, že žáci pracovali aktivně a se zaujetím, neboť si mohli vybírat i mezi jednotlivými činnostmi (tvorba plakátu či scénka). Žáci byli dále poměrně dobře připraveni, sami si rozvrhli role. Všichni hodnotili projekt jako dobře využitý čas před Vánocemi. Jako negativa uvádí autor to, že v předvánočním čase mnoho žáků chybělo, což komplikovalo situaci, někteří žáci si dále přinesli jen velmi málo materiálu na vypracování plakátu. Projekt byl celkově hodnocen velmi kladně, cíle byly naplněny.

#### Zhodnocení projektu

Literárně dramatický projekt je **ukázkovým příkladem tzv. spontánního projektu**, kdy podnět vzejde ze strany žáků a společně s učitelem je dále rozpracován. Ačkoli se jedná o jednu z nejobtížnějších variant, bývá zároveň jednou



z nejlepších, neboť zde bývá zpravidla přítomna **vysoká míra integrace žáka a projektu**. Žáci takovým projektům věnují více času, úsilí a projekty je zpravidla velmi baví. Zde vyšel podnět ze strany školského parlamentu, tedy od zástupců jednotlivých tříd. Samozřejmě jsme si vědomi, že mezi těmito zástupci bývají ve větší míře žáci motivovaní, s výbornými studijními výsledky, kteří v tomto případě možná rozhodli za ostatní méně motivované a prospěchově slabší žáci, nicméně i takoví žáci přijmout více za své projekty navržené svými spolužáky než od autorit v podobě pedagogů. Lze předpokládat, že v tomto případě byl projekt pro žáky smysluplným využitím času před Vánocemi a že se díky němu naučili i mnoho nového.

Z prvotního popisu projektu si můžeme všimnout, že zcela nesedí věková kategorie, neboť všichni žáci na druhém stupni rozhodně nespádají do věkové kategorie 12–18 let, nicméně se domníváme, že tím chtěl autor říci, že daný projekt **lze využít i na školách středních**, s čímž bychom rozhodně souhlasili.

Jako **drobné nedostatky** shledáváme základní vymezení dovedností a cílů projektu. Jako *dovednost* není možné označit *využít efektivněji předvánoční čas* apod. Také **cíle zde nejsou správně definované**, např. jsou uvedené v minulém čase, přesto není jasné, čeho bylo u daných žáků dosaženo, chybí zde větší konkrétnost, čeho mělo být/bylo u jednotlivých žáků dosaženo a zda ve stejné míře u všech či zda se cíle nějak u jednotlivých žáků lišily (např. u těch, kteří dělali scénku x plakát, u prospěchově slabších x u žáků s výborným prospěchem atd.).

### Přítomnost znaků projektového vyučování

V materiálu jsou přítomny následující **znaky projektového vyučování (dohromady 9)**: *relativně dlouhodobý úkol, propojení teoretických a praktických znalostí a dovedností, reflektování potřeb a zájmů dítěte, aktuálnost situace* (projekt byl reakcí na aktuální podnět ze strany dětí), *interdisciplinarita, spolurozhodování a spoluzodpovědnost žáků na projektu, orientace na výsledek, skupinová realizace a pozměněná role učitele*. Můžeme proto mluvit o jakémsi krátkém **projektovém vyučování**.

#### 4. 2. 3. 3 Kafkova proměna

Další literární projekt, který v této práci uvádíme, je projekt určený pro 3. ročník střední školy, ve kterém se studenti seznámí se **životem Franze Kafky a jeho povídkou *Proměna***, přičemž se dále pokusí charakterizovat (pre)existencialismus na základě práce s textem této povídky. Autorkou projektu je **Anita Báchorová** z Gymnázia v Trutnově. Projekt je veřejně dostupný na internetu<sup>36</sup>.

#### Typ projektu

Tabulka č. 15: *Projekt „Kafkova Proměna“*

Účel projektu	Projekt směřující k vzdělávacímu cíli (F. Kafka: <i>Proměna</i> , (pre)existencialismus)
Navrhovatel	Učitel
Počet zúčastněných	Kolektivní projekt (celá třída)
Cílová skupina	15–18 let (zde 3. ročník SŠ)
Prostor realizace projektu	Školní projekt (prostory SŠ)
Délka projektu	Krátkodobý (2 vyučovací hodiny)
Vzdělávací oblasti	Jazyk a jazyková komunikace
Zapojené předměty	Český jazyk a literatura + Osobnostní a sociální výchova, Mediální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (průřezová témata)
Činnosti žáků	Student vyhledává a třídí informace; formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu; využívá informační komunikační prostředky a technologie; účinně spolupracuje ve skupině.

<sup>36</sup> Viz odkaz: <http://projektovevyucovani.cz/ShowProject.aspx?projectID=143>.

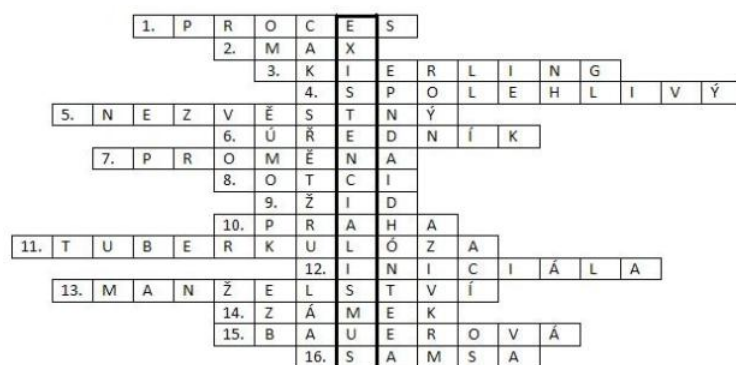
<b>Cíle projektu</b>	<p>Student shromažďuje informace o autorově životě a pracuje s nimi.</p> <p>Seznámí se s obsahem pojmu preexistencialismus na základě práce s textem (povídka <i>Proměna</i>).</p> <p>Pracuje s textem: přemění text v seznam na sebe navazujících klíčových slov.</p>
----------------------	--

### Plánování a příprava projektu

Učitel by měl mít pro žáky připravené tyto **pomůcky**: křížovka, kopie úvodu povídky *Proměna*, literární příručky, pracovní list s charakteristikou existencialismu a body k opakování. Jeden ze studentů by měl přinést referát.

Autorka projektu uvádí, že **motivační část** probíhá za využití metody VCHD<sup>37</sup>, kdy formou referátu s názvem „Život a tvorba Franze Kafky“, který si jeden ze studentů připraví, si ostatní studenti potvrdí nebo vyvrátí své domněnky zapsané na listu VCHD. Posléze studenti ve dvojici luští křížovku, která obsahuje stěžejní informace týkající se Kafkova života a tvorby. Chybějící informace studenti vyhledají v literárních příručkách. Proběhne také společná kontrola.

### **Ukázka pomůcek:** Křížovka pro studenty – vyplněná verze



#### LEGENDA:

1. Název románu s Josefem K.
2. Křestní jméno Kafkova přítele
3. Místo Kafkova úmrtí
4. Kafka byl ve svém zaměstnání velmi schopný a .....
5. Název románu, který se odehrává převážně v Americe
6. Kafkovo povolání
7. Název povídky o obchodním cestujícím, který se probudí jako hmyz
8. Kafka napsal Dopis....
9. Kafka nebyl katolík, nýbrž...
10. Kafkovo rodiště
11. Nemoc, se kterou se Kafka léčil
12. Jméno Kafkových postav bývá často zkráceno, zůstane pouze...
13. Kafka se celý život bránil...
14. Název románu o zeměměřiči
15. Příjmení jedné z Kafkových snoubenek
16. Příjmení Řehoře z povídky-viz č.7

<sup>37</sup> VCHD je jedna z metod, která se využívá při výuce kritického čtení. Žáci si při ní vytvoří tři sloupce, první nadepíší „Vím“ a zaznamenají tam informace, které již k danému tématu znají, druhý nadepíší „Chci vědět“ a poznamenají si, co je o daném tématu zajímavé, či co jim není jasné, a třetí sloupec označí jako „Dozvěděl jsem se“, přičemž tento poslední sloupec vyplňují až na závěr celé aktivity.

## Realizace, výsledky a hodnocení projektu

Ve fázi realizační se studenti nejprve seznámí se začátkem povídky *Proměna* (viz Příloha č. 8) čtou nahlas. Poté dostanou zadaný úkol, aby přeměnili text v seznam na sebe navazujících klíčových slov. Ve dvojici se pak pokoušejí vymyslet pokračování příběhu (čtení s předvídáním). Za domácí úkol dostanou od učitele zadáno, aby vyhledali na internetu či v literatuře, jak příběh doopravdy pokračuje, načež následující hodinu ve škole proběhne porovnání těchto dvou verzí. Poté studenti prostřednictvím metody INSERT (viz výše) pracují s textem o existencialismu a hledají jeho rysy v povídce. O svých názorech diskutují. **Prezentace nějakého výsledného produktu zde tedy neprobíhá.**

Závěrečná **evaluační část** probíhá jako samostatná práce, ve které studenti zodpovídají tyto otázky, o kterých posléze diskutují:

1. Co z Kafkova života tě překvapilo?
2. Který úkol tě zaujal nejvíc?
3. Jak se ti pracovalo ve dvojici?
4. Kolik času jsi věnoval domácímu úkolu?
5. S jakým zdrojem jsi pracoval?
6. Co by ses chtěl ještě dozvědět?

Na konci obdrží ještě **seznam otázek/bodů, které budou obsahem písemného testu.**

1. Rok narození a úmrtí
2. Místo narození a úmrtí
3. Otec, vztah k němu
4. Náboženské vyznání
5. Studia
6. Zaměstnání
7. Vztah k ženám
8. Nemoc

Tvorba: Témata; Styl v souvislosti s povoláním, jazyk; Moment rozjasnění; Jména hrdinů; Max Brod-úpravy, vydání knih po Kafkově smrti; Žánry; Obsah jednoho románu; Obsah Proměny; Rysy existencialismu v konkrétním díle.

### Zhodnocení projektu

Pokud bychom měli nějak celkově zhodnotit tento projekt, nelze se vyhnout srovnání s prvním v této práci uvedeným literárním projektem *Znaky romantismu*, se kterým tento projekt sdílí **mnohé nedostatky**, při jejichž popisu bychom se mnohdy opakovali, proto je pouze krátce uvedeme. Patří mezi ně: odklon do oblasti kritického myšlení (zde VCHD, INSERT), otázka dostatečné motivace studentů na začátku projektu (skutečně je lze „namotivovat“ referátem?) apod.

### Přítomnost znaků projektového vyučování

**Znaků projektového vyučování bychom v tomto materiálu našli málo (dohromady 3):** *skupinová realizace* (pokud za skupinu můžeme označit dyádu), *relativní dlouhodobost úkolu* a *částečně interdisciplinarita*). Na základě toho **bychom materiál za projektové vyučování neoznačili**. Přesto však musíme ocenit aktivní přístup vyučující k podání „kafkovského tématu“, práci s texty a s porozuměním textu i veškerou snahu o „ozvláštnění“ literárních hodin na střední škole, které se jistě v této podobě daří. Materiál ovšem jako v jednom z předchozích případů inklinuje spíše k **metodám kritického myšlení**.

#### 4. 2. 3. 4 Josef Čapek

„Josef Čapek“ je literární projekt určený **pro žáky 9. tříd** a jeho autorkou je **Markéta Krůželová** (2009), která jej blíže popisuje ve své knize *Máme rádi sloh*<sup>38</sup>. Projekt lze označit jako **krátkodobý**, neboť učiteli stačí na přímou práci 1 hodina literatury – zbylá práce se odehrává ve volném čase žáků. Žáci v tomto projektu vytvoří **nástěnnou tabuli o Josefu Čapkovi**, která slouží k výkladu jeho života a díla. Podle Krůželové (2009) se osobnost tohoto autora jeví jako vhodná zejména proto, že

---

<sup>38</sup> KRŮŽELOVÁ, M. (2009). *Máme rádi sloh*. viz Seznam použité literatury.

není tak znám jako jeho bratr Karel, je tudíž zapotřebí informace více vyhledávat. Zároveň jde o autora všestranného, s širokým záběrem působnosti, který se podílel také na společenském dění.

### Typ projektu

Tabulka č. 16: *Projekt „Josef Čapek“*

<b>Účel projektu</b>	<b>Projekt směřující k vytvoření výrobku (nástěnná tabule o Josefu Čapkovi)</b>
<b>Navrhovatel</b>	Učitel
<b>Počet zúčastněných</b>	Kolektivní projekt (celá třída)
<b>Cílová skupina</b>	14–15 let (9. třída ZŠ)
<b>Prostor realizace projektu</b>	Školní projekt (prostory ZŠ)
<b>Délka projektu</b>	Krátkodobý (1 hod literatury + domácí práce)
<b>Vzdělávací oblasti</b>	Jazyk a jazyková komunikace Informační a komunikační technologie (Umění a kultura)
<b>Zapojené předměty</b>	Český jazyk a literatura    Informační výchova (Výtvarná výchova)
<b>Činnosti žáků</b>	Studijní čtení, tvorba výpisků a výtahu, třídění informací, jejich porovnávání atd.
<b>Cíle projektu</b>	-

Projekt obsahuje **četné výstupy (nemá však definované cíle)**:

- Žák využívá základů studijního čtení, pracuje s klíčovými slovy, formuluje hlavní myšlenku textu, vytvoří výpisky a výtah přečteného textu.
- Uvědomuje si význam práce s různými prameny informací pro efektivní učení.
- Třídí informace a poznatky uvádí do souvislostí, porovnává je, hledá jejich shodné, podobné a odlišné znaky a na základě těchto postupů řeší problémy; uplatňuje kritické myšlení.
- Zlepšuje své formulační a prezentační schopnosti.

- Podílí se na práci celku, při skupinové dělbě práce přijímá zodpovědnost za roli v týmu a za včasné a správné vyřešení úkolu, který mu byl přidělen.
- Uvědomuje si, že jen dobrá práce každého jednotlivce zaručí kvalitní výsledný produkt.
- Je motivován k aktivnímu a upřímně angažovanému životnímu postoji.
- Utváří si vědomí o hodnotách jako spravedlnost, svoboda, solidarita a odpovědnost, odmítá útlak a hrubé násilí.
- Vyjadřuje se výstižně, srozumitelně, stručně a kultivovaně.
- Projevuje pozitivní postoj k umělecké tvorbě, oceňuje sílu umělecké a občanské výpovědi tvůrčích schopností

### Plánování a příprava projektu

Autorka projektu předpokládá, že se žáci v daném čase, kdy projekt začíná, věnují v literární výchově českým autorům 1. poloviny 20. století. Co se týče **počáteční motivace**, probíhá tak, že učitel jmenuje několik známých spisovatelů, které nedávno s žáky probíral, a zdůrazní, že všechny informace o nich si mohou žáci zopakovat pomocí učebnice – pak se žáků ptá, kde mohou najít informace o lidech, kteří je zajímají, ale v učebnicích se o nich nepíše. Tím podnítl diskusi o vyhledávání informací, které se jim bude v dalším studiu hodit.

### Realizace, výsledky a hodnocení projektu

Učitel mezi žáky rozdělí celkem **dvanáct témat týkajících se Čapkovy osobnosti** s tím, že **na domácí přípravu mají týden času**. Žáci mohou utvořit dvojice/trojice. Témata jsou tyto: *dětství, studium, rodina, cestování, zdraví, koncentrační tábor, spolupráce s bratrem, literární tvorba pro děti, literární tvorba pro dospělé, básně, ilustrace pro děti a kubismus*. K vyhledávání informací mohou žáci používat **internet, knihy či časopisy**. Cílem je získat co největší množství informací na zadané téma a zpracovat je na arch A4 tak, aby byly poutavé a dobře zapamatovatelné. Žáci mohou k tomu využít fixy, pastelky, vytištěné obrázky, fotografie apod.

Po týdnu žáci přinesou vypracované materiály. Pedagog by měl mít připravenou prázdnou nástěnku, nadepsanou Josef Čapek, přičemž žáci společně

s ním **vytvoří z donesených materiálů výukovou nástěnku**. Na základě informací, které na ní visí, připraví učitel **test o 20 otázkách**. Test bude hodnocen běžnou známkou nebo slovně. Celá práce bude zakončena **diskuzí nad testem**.

Autorka projektu předpokládá, že budou žáci motivováni zjištěním, že zvládli dobře napsat test z učiva, které si vypracovali sami. Předpokládá, že jim i z tohoto důvodu přinese projekt velké uspokojení.

### Zhodnocení projektu

**Projekt nemá definované cíle, pouze výstupy**, které mnohdy působí až nerealisticky vzhledem k rozsahu projektu. Nicméně vždy se vztahují k činnostem, které žáci v projektu vykonávají.

Je vhodné zmínit, že k **vyhledávání informací** lze využít i jiné zdroje, než uvádí autorka, např. různé literární časopisy, slovníky spisovatelů a literárních děl, encyklopedie či nejrůznější literární příručky. Zde se vyloženě nabízí, aby se žáci s těmito zdroji informací seznámili a informace vyhledávali přímo ve škole, kde může učitel tyto zdroje informací přímo sám nabídnout.

Bohužel zde **chybí prezentace výsledného produktu** – je možné, že před sestavováním nástěnky taková prezentace probíhá, aniž by se o ní autorka v textu zmínila, nicméně pokud tomu tak není, bylo by vhodné sem takovou prezentaci zařadit, aby měli žáci možnost se pochlubit se svou domácí prací ostatním a zároveň, aby věděli, co zjistili o autorovi ostatní.

**Chybí také reflexe**, která by měla být povinnou součástí projektového vyučování.

### Přítomnost znaků projektového vyučování

Autorka při popisu své práce **přímo nepoužívá slovo projekt nebo projektová výuka, ačkoli práce jisté znaky (celkem 6)** přeci jen tato práce nese: *propojení teoretických a praktických znalostí a dovedností, interdisciplinarita, spolurozhodování a spoluzodpovědnost žáků na projektu, orientace na výsledek, skupinová*



*realizace a pozměněná role učitele* (předpokládáme ji). Jedná se mnohem spíše o **zajímavý námět na nevšední práci v hodině literatury, který se dotýká některých principů projektového vyučování.**

#### 4. 2. 3. 5 Projekt Země spánku

Projekt Země spánku byl krátce představen v knize E. Beránkové *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla* z roku 2002<sup>39</sup>. Autorka **nepopisuje ani časový rozsah projektu, ani cílovou skupinu**<sup>40</sup>, pro kterou je projekt určený, nevěnuje prostor dokonce ani přípravě projektu. To, co v knize popisuje, se vztahuje výhradně k realizaci projektu. Inspiraci k tomuto projektu našla v knize J. Valenty *Pohledy*. Tento projekt jsme sice zařadili mezi projekty literární (pro titul knihy i prvotní impulz projektu), nicméně zahrnuje velmi výrazně **také složku jazykovou a slohovou.**

#### Typ projektu

Tabulka č. 17: Projekt „Země spánku“

Účel projektu	Projekt směřující k vytvoření výrobku (mapa Země spánku, slohová práce) Projekt směřující k vzdělávacímu cíli (psaní velkých písmen, tvorba slov, synonyma, slohová práce dle volby)
Navrhovatel	Učitel
Počet zúčastněných	Kolektivní projekt (celá třída)
Cílová skupina	Není vymezena

<sup>39</sup> BERÁNKOVÁ, E. (2002). *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. viz Seznam použité literatury.

<sup>40</sup> V jednom odstavci se autorka krátce zmiňuje, že projekt realizovala v pozměněné podobě také v primě osmiletého gymnázia, kde uskutečnili projekt pod názvem *Uspaná planeta*, jejímž výsledným produktem byl „atlas“ s mapami zemí, v nichž se objevilo např. *Vysoké Spandy s nejvyšší horou Mt. Chráp, Snící záliv s mysem Spáčem, Tutanhajónova spiramida* aj.

<b>Prostor realizace projektu</b>	Školní projekt (prostory ZŠ)
<b>Délka projektu</b>	Krátkodobý (přesná délka není stanovena)
<b>Vzdělávací oblasti</b>	Jazyk a jazyková komunikace Umění a kultura
<b>Zapojené předměty</b>	Český jazyk a literatura    Výtvarná výchova
<b>Činnosti žáků</b>	Čtení, hledání synonym, tvorba nových slov na základě analogie, vytváření vlastní Země spánku.
<b>Cíle projektu</b>	-

### Realizace, výsledky a hodnocení projektu

Žáci nejprve čtou úryvek z Hoffmeisterova *Dalekohledu o mapování map fiktivních zemí a pokus o namalování takové mapy*. Následně **hledají synonyma ke slovu „spát“** a čtou úryvek básně **R. L. Stevensona *Země spánku***:

*Sotva se nasnídám, už běžím ven,  
jsem mezi kamarády celý den,  
ale když den má na kahánku –  
chystám se na cestu do Země spánku.*

*Docela sám v té zemi se procházím,  
znám její potoky a údolí a srázy,  
docela sám jsem králem v tomhle kraji,  
vysoko v horách snů, které se jen mně zdají.*

(z Antologie světového nonsensu *Ostrov, kde rostou housle*)

**Náměť básně rozvíjejí žáci v jazykové hodině. Předem připravenou mapu žáci zaplňují jmény měst, hor, řek, údolí, rybníků atd. podle určitých zásad:**

- názvy píší velkými tiskacími písmeny (aby nebrzdili fantazii přemýšlením o jazykových pravidlech, ale přitom nepsali názvy chybně),

- názvy odvozují od připravené zásoby synonym a přirovnání ke slovesu „spát“, přičemž názvy míst při hranicích by měly připomínat pouze lehký spánek (příp. usínání nebo probuzení), čím dál ke středu země bude spánek tvrdší, a tedy i názvy míst budou odvozeny od takových slov.

V již uskutečněném projektu posloužila žákům jako inspirace při tvorbě názvů Pravidla českého pravopisu a rejstřík názvů v autoatlasech. U hranic se tak objevily obce *Mžourná, Dřímánky, Zasněňky, Bdělá pod Klímovcem, Probudín, Zívalov* nebo *Klimbava*, blíže ke středu pak např. *Chrupnice, Velké Chrápy, Hajany pod Duchnou, Uspané město, Spící Nová Ves* či *Ospalá Lhota*. Leckterá řeka změnila u hranic své jméno, např. *Klimbava – Probuzenka*. Rejstřík z autoatlasu inspiroval žáky k vytvoření rejstříku fiktivních názvů, psali je však již psacím písmem se správným pravopisem. **Mapa s rejstříkem se stala základem psaní slohové práce.** Podle vlastní volby bylo možné napsat: popis cesty vymyšlenou zemí, turistický průvodce pro účastníky zájezdu apod.

V textu se autorka projektu nezmiňuje o žádné podobě **hodnocení projektu**.

### Zhodnocení projektu

Sama autorka hodnotila zpětně projekt tak, že jí pomohl zbourat stereotyp mluvnických hodin a zaktivizovat i takové žáky, kteří běžné hodiny přežívají s naprostým nezájmem. Také náročné učivo o psaní velkých písmen v názvech zvládli žáci mnohem lépe, protože je sami aktivně tvořili a jejich analogie si vyhledávali v *Pravidlech*. I pro samotnou pedagožku bylo leccos objevného, např. žák, který dokázal do mapy zakreslit pouze ROKLI ZLÝCH SNŮ, jinak měl prázdnou mapu – později se u něj potvrdila duševní choroba.

Tento projekt či námět na projekt hodnotíme jako velmi inspirativní a zajímavý, nicméně je velká škoda, že **mnoho informací zde není vůbec uvedených**, proto je velmi obtížné se k projektu nějak konkrétněji vyjadřovat. Nevíme, zda autorka chybějící údaje (např. cílová skupina, časový rámec, příprava projektu, cíle,

vymezení role učitele, popis skupinové práce, prezentace, reflexe, hodnocení apod.) vůbec nezvažovala, nebo zda pro ně jednoduše nebyl v dané knize prostor.

#### Přítomnost znaků projektového vyučování

V materiálu se vyskytují následující **znaky projektového vyučování (dohromady 5):** *propojení teoretických a praktických znalostí a dovedností, interdisciplinarita, spolurozhodování a spoluzodpovědnost žáků na projektu, orientace na výsledek a pozměněná role učitele* (předpokládáme ji). **Znaků je tedy málo na to, abychom mohli uvažovat o projektovém vyučování,** přesto jsme si vědomi, že je takový závěr při absenci tolika informací velmi nelehké stanovit. V této podobě se spíše domníváme, že se jedná o **zajímavou alternativu samostatné práce.**

#### **4. 2. 4 Slohová a komunikační výchova v projektech**

Také slohová a komunikační výchova nabízí celou řadu témat, situací a námětů, se kterými lze pracovat v projektech. Slohová složka předmětu Český jazyk a literatura je navíc prakticky vždy v češtinářských projektech přítomna. Krůželová (2009) navrhuje ve své knize *Máme rádi sloh* (viz Seznam použité literatury) několik zajímavých **námětů na krátké projekty** také pro 2. stupeň základní školy. V této kapitole představujeme několik z nich.

##### **4. 2. 4. 1 Skřítek pro štěstí**

„Skřítek pro štěstí“ představuje zajímavý námět na jednoduchý projekt, který spojuje **žáky 3. a 7. tříd základní školy.** Žáci sedmých tříd vytvoří **charakteristiku na téma Skřítek pro štěstí,** mladší žáci tvoří **k těmto pracím vhodné ilustrace.** Žáci 7. tříd tak pracují ve dvojici s žáky 3. třídy – do dvojic jsou voleni k sobě podle abecedy.

## Typ projektu

Tabulka č. 18: *Projekt „Skřítek pro štěstí“*

Účel projektu	Projekt směřující k vytvoření výrobku (slohový útvar charakteristika doplněný o ilustrace) Projekt směřující k estetické zkušenosti
Navrhovatel	Učitel
Počet zúčastněných	Kolektivní projekt (2 celé třídy)
Cílová skupina	8–9 let, 12–13 let (3. a 7. třída ZŠ)
Prostor realizace projektu	Školní projekt (prostory ZŠ)
Délka projektu	Krátkodobý (5 vyučovacích hodin: 2 hod slohu + 3 hod VV)
Vzdělávací oblasti	Jazyk a jazyková komunikace Umění a kultura
Zapojené předměty	Český jazyk a literatura    Výtvarná výchova Osobnostní a sociální výchova (průřezové téma)
Činnosti žáků	Psaní charakteristiky, vytváření ilustrace.
Cíle projektu	-

**Projekt nemá definované cíle, pouze čekávané výstupy** – uvádíme zde výstupy pro žáka 7. třídy, např.:

- Žák 7. třídy rozvíjí svou originální představivost, využívá svých dosavadních prožitků z četby pohádkových a jiných fantazijních příběhů a dovede je dále uplatnit ve vlastní tvůrčí činnosti. Svůj písemný projev tvoří s ohledem na adresáta mladšího věku, jemuž přizpůsobuje obsah i jazykové prostředky svého díla.
- Žák 7. třídy samostatně vytvoří, mj. i na základě poznatků z předchozích hodin, slohovou práci v žánru charakteristika atd.

## Plánování a příprava projektu

Autorka upozorňuje, že by žáci 7. ročníků měli před začátkem projektu již dobře ovládat slohový útvar *charakteristika* z předchozích hodin. Dále uvádí pouze

**potřebné pomůcky k uskutečnění projektu:** linkované archy papíru A4 (dvojlisty), psací potřeby, Pravidla českého pravopisu, archy tvrdých papírů A3, vodové a temperové barvy, štětce, příp. další výtvarné potřeby.

#### Realizace, výsledky a hodnocení projektu

Učitel podnítí otázkami **debatu o talismanech**, které lidé nosívají u sebe, aby jim přinášely štěstí. Žáci si pak mají představit **neviditelného skřítku pro štěstí**, kterého bychom také často všichni potřebovali, a popsat ho s takovými detaily, aby ho kdokoli jiný mohl namalovat (vyfotografovat ho nelze, protože je neviditelný) – píše **charakteristiku skřítku pro štěstí**.

**Žáci se poté dělí do dvojic podle abecedy** (první žák v seznamu podle abecedy k prvnímu v druhém seznamu). Je-li méně mladších žáků, výkonnější ilustrátoři mohou malovat ke dvěma pracím, je-li naopak méně starších žáků, může více žáků malovat obrázky k jednomu textu.

Autor (žák 7. třídy) čte poté ilustrátorovi (žákovi 3. třídy) svou práci tak, aby byla pro něj srozumitelná a aby si dokázal skřítku představit. Následně proběhne ve 3. třídě **výtvarná dílna**, při které pracuje každý ilustrátor sám. Hotová ilustrace bude pro žáky 7. tříd překvapením.

**Prezentace výsledných ilustrovaných textů může proběhnout jako školní výstava.**

#### Zhodnocení projektu

Projekt přináší **originální myšlenku spojení činnosti dvou věkově rozdílných tříd**. Autorka se domnívá, že se budou mladší žáci cítit poctěni tím, že mohou spolupracovat se staršími žáky. Práce by si však jistě zasloužila nějak více rozšířit, sama autorka navrhuje např. výstavu dětské tvořivosti, besedu s autorem dětským knih, s ilustrátorem apod.

Velkým nedostatkem i tohoto projektu je **absence předem stanovených cílů, nevíme nic ani o závěrečném hodnocení projektu**.

### Přítomnost znaků projektového vyučování

Vzhledem k tomu, že se jedná spíše o námět pro projektovou výuku, ve kterém **chybí informace o mnohých důležitých skutečnostech**, např. o tom, jak je zapojen do realizace projektu učitel, **není snadné hodnotit přítomnost znaků projektového vyučování**. Domníváme se, že jsou naplněny tyto (**celkem 6 znaků**): *relativně dlouhodobý úkol, propojení teoretických a praktických znalostí a dovedností, interdisciplinarita, spolurozhodování a spoluzodpovědnost žáků na projektu, orientace na výsledek a částečně i společenská platnost*. O ostatních znacích bohužel můžeme pouze spekulovat.

#### 4. 2. 4. 2 Zdravé recepty

Originálně pojatý projekt „Zdravé recepty“ propojuje **pracovní činnosti a hodiny slohu**. Žáci v rámci pracovních činností **připravují zdravý pokrm a v hodině slohu píší recept** tohoto pokrmu (**popis pracovního postupu**). Z výsledných prací vytvoří **receptář**. Námět na projekt pochází také z knihy **Markéty Krůželové** (viz výše).

### Typ projektu

Tabulka č. 19: Projekt „Zdravé recepty“

Účel projektu	Projekt směřující k vytvoření výrobku (pokrm, receptář) Projekt směřující k získání dovedností (příprava zdravého pokrmu) Projekt směřující k vzdělávacímu cíli (popis pracovního postupu)
Navrhovatel	Učitel
Počet zúčastněných	Kolektivní projekt (2 celé třídy)
Cílová skupina	12–13 let (7. třída ZŠ)

<b>Prostor realizace projektu</b>	Školní projekt (prostory ZŠ)
<b>Délka projektu</b>	Krátkodobý (3 vyučovací hodiny: 2 hod pracovních činností, 1 hodina slohu)
<b>Vzdělávací oblasti</b>	Jazyk a jazyková komunikace Člověk a svět práce
<b>Zapojené předměty</b>	Český jazyk a literatura   Pracovní činnosti Environmentální výchova, Osobnostní a sociální výchova (průřezová témata)
<b>Činnosti žáků</b>	Příprava zdravého pokrmu, psaní receptu, tvorba receptáře
<b>Cíle projektu</b>	-

Projekt obsahuje následující **očekávané výstupy**:

- Žák je schopen uvést do praxe poznatky z výchovy ke zdraví a zvolit si skutečně zdravý recept.
- Umí zdůraznit pozitiva a negativa vlivu výživy na zdraví člověka; zaujme stanovisko k různým názorům na výživové hodnoty potravy a zdravou výživu.
- Žák dokáže pracovat ve skupině, domluvit se předem se spolužáky, rozdělit si role ve skupině, spoléhat na druhého a pomoci ostatním, snaží se přispět k příjemné pracovní atmosféře.
- Samostatně experimentuje, získané výsledky porovnává a kriticky posuzuje.
- Žák 7. třídy ví, co je popis pracovního postupu, které části musí obsahovat, vyjadřuje se v logickém sledu a co nejpřesněji atd.

#### Plánování a příprava projektu

Učitel na začátku hodiny vyvolá **diskuzi o zdravé výživě**, poté vyjádří přesvědčení, že žáci jsou schopni rozpoznat zdravá jídla a jednodušší z nich si také připravit. O recepty se mohou podělit s ostatními a vytvořit si tak **třídní receptář/minikuchařku doplněnou fotografiemi pokrmů**.



Co se týče **pomůcek**, k dispozici je nutné mít alespoň **základní kuchyňku** s vybavením, dále pak fotoaparát, archy papírů A4, psací potřeby, fixy a lepidlo. Samozřejmě jsou ingredience na přípravu pokrmů.

#### Realizace, výsledky a hodnocení projektu

**Žáci se sami rozdělí do skupin po třech**, v nichž se jim bude dobře spolupracovat, a rozmyslí si, co připraví (dopředu se mohou poradit s rodiči). Návrhy by měly být známy tři dny před plánovanou hodinou, kdy učitel zkontroluje, jak jsou žáci rozděleni do skupin a jak zvládli domácí přípravu, a společně konzultují, je-li reálné pokrm přichystat v daných podmínkách a čase.

Žáci dále **pracují samostatně za dohledu učitele**, své **výtvary prezentují ostatním**, svůj **hotový pokrm si vyfotografují**. Na hodině slohu žáci v týchž skupinách sestavují **popis pracovního postupu**. Učitel rozdává dětem fotografie pokrmů, které připravily. Žáci k receptu odpovídající fotografie nalepí. Učitel nechá na závěr všechny recepty svázat do malého sešitu.

#### Zhodnocení projektu

Projekt je tradičním nápadem spojení dvou užitečných činností: vaření a psaní slohové práce. Věnuje se navíc zdravé výživě a tím spíše může být pro žáky užitečný. Slabým místem projektu by mohla být **neochota dětí k vaření**, stejně jako **k psaní popisu pracovního postupu**, který soudě dle našich pedagogických zkušeností nebývá mezi žáky příliš oblíbený. Projekt přímo nereflektuje zájmy a potřeby žáků této cílové skupiny, proto by integrace žáka a projektu nemusela být uskutečněna.

Již tradiční výtku se dotýká **absence některých důležitých prvků: cílů, hodnocení projektu a reflexe**.

#### Přítomnost znaků projektového vyučování

Námět na projekt obsahuje **znaků celkem 8 znaků projektového vyučování**: *relativně dlouhodobý úkol, propojení teoretických a praktických znalostí a dovedností,*

*interdisciplinarita, spolurozhodování a spoluzodpovědnost žáků na projektu, orientace na výsledek, skupinová realizace, pozměněná role učitele i společenská platnost (možnost propojení s vlastním životem – příprava nových zdravých pokrmů u sebe doma).*  
V případě tohoto námětu tedy **můžeme mluvit o projektové výuce.**

#### 4. 2. 4. 3 Pohádkové noviny

*Pohádkové noviny* představují projekt, který může škola/pedagog přizpůsobit svým časovým možnostem i celkovým představám. Ačkoli Krůželová (2009) navrhuje tento projekt uskutečnit v 5. třídě, domníváme se též, že by byl použitelný i na 2. stupni (např. 6. a 7. třída). Žáci se v tomto projektu pokusí **vytvořit vlastní noviny s pohádkovou tematikou**, čímž si prakticky osvojují **zpravodajské útvary**.

Tabulka č. 20: Projekt „Pohádkové noviny“

Účel projektu	Projekt směřující k vytvoření výrobku (noviny s pohádkovou tematikou) Projekt směřující k vzdělávacímu cíli (zpravodajské žánry)
Navrhovatel	Učitel
Počet zúčastněných	Kolektivní projekt (2 celé třídy)
Cílová skupina	2. stupeň ZŠ (zde 5. třída ZŠ)
Prostor realizace projektu	Školní projekt (prostory ZŠ)
Délka projektu	Krátkodobý (1 den)
Vzdělávací oblasti	Jazyk a jazyková komunikace Informační a komunikační technologie
Zapojené předměty	Český jazyk a literatura    Informační výchova Osobnostní a sociální výchova, Mediální výchova (průřezová témata)
Činnosti žáků	Vytváření listů vlastních novin s pohádkovou tematikou, vyhledávání a třídění informací, zpracování krátkých

	mediálních sdělení,
<b>Cíle projektu</b>	-

I tento projekt nemá **definované žádné cíle, pouze očekávané výstupy**, např.:

- Žák se samostatně zapojuje do fiktivní mediální komunikace.
- Osvojuje si základní principy vzniku významných mediálních obsahů, především zpravodajských.
- Vyhledává a třídí informace a dále je tvůrčím způsobem využívá, dokáže zpracovat krátká mediální sdělení, v nichž uplatní svou fantazii.
- Rozvíjí dovednost výstižně a přesně vyjadřovat myšlenky a názory a stylizovat psaný projev atd.

### Plánování a příprava projektu

K realizaci projektu jsou zapotřebí následující **pomůcky**: linkované papíry, psací potřeby, Pravidla českého pravopisu, archy barevných papírů, pastelky, fixy, nůžky, lepidla a staré nepoškozené noviny.

Učitel podnítl otázkami **debatu žáků o profesi novináře** (jaké vzdělání a znalosti musí mít, kde pracuje, čím se zabývá apod.) a pak navrhone, aby si žáci tuto profesi vyzkoušeli v hodině slohu.

### Realizace, výsledky a hodnocení projektu

Co se týče realizace projektu, důležité je, aby žáci byli předem **seznámeni s jednotlivými zpravodajskými útvary**, se kterými se mohou setkat v různých novinách. Ve starých novinách mohou posléze tyto útvary vyhledávat, porovnávat, hledat jejich společné rysy. Na základě nabytých zkušeností si pod vedením učitele ujasní, co je pro který zpravodajský útvar typické. Učitel může napsat na tabuli **znaky jednotlivých zpravodajských útvarů** (Kruželová, 2009, s. 69), aby je při pozdější práci měli žáci neustále před očima:

- *zpráva říká, co, kde a kdy se stalo, a obsahuje hodnocení;*
- *oznámení sděluje, co, kdy a kde se stane, a obsahuje výzvu;*

- *inzerát je krátké oznámení o nabídce, koupi něčeho apod.;*
- *v rozhovoru nejdříve představíme osobu, jejíž názory a postoje nás zajímají, dále následuje část otázek a odpovědí a poděkování té osobě;*
- *důležité jsou vždy poutavé nadpisy článků.*

Žáci **pracují následně ve čtyřech skupinách, do kterých se rozdělí sami**, neboť dobrá spolupráce v týmu je podle autorky předpokladem pro dosažení cílů (pozn. *ano, ale bylo by vhodné je mít definované*). Každá skupina bude pracovat na jedné z **rubrik: zpravodajství, dopisy čtenářů, sport a zábava**. Učitel má pro každou skupinu připravené zadání, např. zpravodajství o výbuchu u Ježibaby, dopis čtenáře o tom, jak potkal Sněhurku a jak rozhodně nebyla tou nejkrásnější, nové sportovní disciplíny (např. slalom na létajícím koberci) či anketa o tom, kdo se bojí sedmihlavého draka. Žáci svou práci **průběžně konzultují s učitelem**, opravené útvary přepíší na barevné archy papíru, vytvoří poutavé titulky, doplní text obrázky a nakonec **dají za pomoci učitele dohromady společné noviny**.

Pohádkové noviny lze využít **na školních výstavách nebo na nástěnky**.

### Zhodnocení projektu

V tomto projektu se žáci **nenásilnou a zábavnou formou seznámí s tvorbou zpravodajských žánrů a vyzkouší si na pár hodin profesi novináře**. Projekt je pro přípravu i realizaci poměrně jednoduchý, přitom mu podle našeho názoru to neubírá na užitečnosti. Stejně jako u předchozích projektů **vytýkáme absence cílů a informací o tom, jak probíhá hodnocení projektu a závěrečná reflexe**.

### Přítomnost znaků projektového vyučování

V uvedeném materiálu je přítomno **9 znaků projektového vyučování**: *relativně dlouhodobý úkol, propojení teoretických a praktických znalostí a dovedností, reflektování potřeb a zájmů dítěte (částečně), interdisciplinarita, spolurozhodování a spoluzodpovědnost žáků na projektu, orientace na výsledek, skupinová realizace, pozměněná role učitele a*

*společenská platnost* (částečně). Chybí pouze aktuálnost situace – projekt zrovna neřeší reálné otázky a problémy, které se dotýkají života žáků. **V tomto případě se tedy jedná o projektové vyučování.**

#### 4. 2. 4. 4 „Jakpak jsme to napsali?“

Další zajímavou inspirací na projekt, který obsahově náleží do předmětu český jazyk, především do výuky slohu, je projekt „Jakpak jsme to napsali“, který ve své knize uvádí **M. Vybíral** (1996)<sup>41</sup>. Spoluautorkou projektu je **Eva Lukavská**.

Tento projekt je zaměřen na možnosti propojení dramatické výchovy a konstruktivismu. Jeho cílem je **pokus o výstavbu pojmů slohový útvar, případně žánr a jejich dílčích „reprezentantů“** (např. popis, vypravování, pohádka, pověst, báseň...). Nejde však o učení definic, nýbrž o prozkoumávání textů z hlediska jejich jazykového utváření.

Jak vysvětluje Vybíral (1996), projekt vychází z **metod pedagogického konstruktivismu**<sup>42</sup>, jak je ve svých knihách ukazují autoři F. Tonucci a GFEN (Francouzská skupina Nové výchovy). Klíčovou myšlenkou projektu je, že jeho účastníci si vytvoří představu fiktivního člověka, který se jim vybaví při prozkoumávání jimi vybrané rukavice. Tato představa bude východiskem pro tvorbu literárního textu.

Tabulka č. 21: *Projekt „Jakpak jsme to napsali“*

<b>Účel projektu</b>	<b>Projekt směřující k vzdělávacímu cíli (výstavba pojmů</b>
----------------------	--

<sup>41</sup> VYBÍRAL, M. (1996). *Od zkušenosti k poznání*. viz Seznam použité literatury.

<sup>42</sup> Bližší vysvětlení **pedagogického konstruktivismu a metod skupiny GFEN** lze nalézt například ve Vybíralově článku z roku 1995 *Pedagogický konstruktivismus z pohledu dramatické výchovy*, který byl uveřejněn v *Tvořivé dramatické* č. 3. Pro naše potřeby lze zjednodušeně uvést, že v základním postupu má tato metoda 3 fáze: v první se žáci ponoří do výchozí situace a individuálně zvažují současné znalosti o problematice; ve druhé fázi se zveřejňují individuální představy/odpovědi dětí a porovnávají se s představami/odpověďmi jejich vrstevníků; ve třetí fázi se pak utvářejí společné konstrukty/texty/výrobky/dokumenty atd. Vlastní schéma tohoto projektu je také členěno na fáze, je jich ovšem více.

	<b>slohový útvar, případně žánr a jejich dílčích „reprezentantů“)</b>
<b>Navrhovatel</b>	Učitel
<b>Počet zúčastněných</b>	Kolektivní projekt (1 třída)
<b>Cílová skupina</b>	9–14 (19) let (4.–8. třída ZŠ, příp. i SŠ)
<b>Prostor realizace projektu</b>	Školní projekt (prostory ZŠ)
<b>Délka projektu</b>	Střednědobý (4 – 7 hod, možnost rozložit do 2 až 3 dnů)
<b>Vzdělávací oblasti</b>	Jazyk a jazyková komunikace
<b>Zapojené předměty</b>	Český jazyk a literatura Osobnostní a sociální výchova (průřezová témata)
<b>Činnosti žáků</b>	Viz realizace projektu
<b>Cíle projektu</b>	<b>Pokus o výstavbu pojmů slohový útvar, případně žánr a jejich dílčích „reprezentantů“</b> (např. popis, vypravování, pohádka, pověst, báseň...). Nejde však o učení definic, nýbrž o prozkoumávání textů z hlediska jejich jazykového utváření.

### Plánování a příprava projektu

Autoři se nezmiňují o organizaci projektu ve vyučování, k přípravě uvádějí pouze **pomůcky**, a to: rukavice (v počtu 2–3krát větším, než je počet dětí), knoflíky, balící papíry, tlusté fixy, papíry, propisovací tužky, kazetový magnetofon, inspirující kazety (není nutné).

### Realizace, výsledky a hodnocení projektu

Realizaci projektu tvoří **celkem 15 fází**, ovšem každá z nich je poměrně krátká. Jejich stručný popis je přepracován do této přehledné tabulky:

Tabulka č. 22: *Fáze projektu „Jakpak jsme to napsali?“*

- 1) Úvodní sociální aktivity      První fáze spočívá v **uvolnění a celkovém navození sociálního klimatu**. Probíhá formou tzv. **hry na blechu**. Jeden

žák je lovcem blech, ostatní jsou blechy. Lovec blech může říkat tuto formuli: „*Já jsem lovec blech a lovím blechy, které skáčou na něco.*“ Toto „něco“ může být například barva (tzv. barevná blecha), materiál, povrch apod. Jakmile lovec například vyřkne nějakou barvu, všechny blechy se mohou zachránit tím, že se dotknou věci, která má na sobě tuto barvu. Kdo to nestihne (tj. lovec se ho dotkne dříve, než se on sám dotkne zadané barvy), stává se lovcem blech. Původní lovec blech je v dalším kole blechou.

2, Fáze rozvoje jazykové tvořivosti (tzv. slovní pračka)	Cílem této fáze je <b>rozvoj jazykové tvořivosti</b> na základě tvorby různých neobvyklých až nesmyslných slovních spojení. Všichni sedí v kruhu a <b>učitel řekne jedno přídavné jméno</b> . Všichni žáci v kruhu postupně řeknou <b>jedno podstatné jméno</b> ve spojení s oním přídavným jménem. Spojení může být neobvyklé až nesmyslné, ale musí zachovat shodu v mluvnickém rodě.
3, Fáze spuštění představivosti a tvořivosti	<p>Učitel vysype <b>pod velký šátek hromadu knoflíků</b>. Je důležité, aby od každého druhu knoflíků bylo alespoň pět stejných nebo podobných. Instrukce zní: „<i>Udělejte skupiny po čtyřech až pěti členech. Jeden z vás si vybere hmatem pod šátkem knoflík, na který se po jeho vybrání nesmí podívat.</i>“ Až tak všichni žáci učiní, dostane žák, který knoflík vybral, za úkol <b>popsat ostatním dětem v týmu knoflík tak, aby našly pod šátkem co nejpodobnější</b>.</p> <p>V druhé části této fáze mají žáci za úkol <b>vybrat si ze všech knoflíků takový, který představuje buď jejich současný život, nebo takový, jaký si ho představují v budoucnosti</b>. Poté děti prezentují a zdůvodňují svůj výběr.</p>
4, Fáze získávání představy jako základu pro tvorbu textu	Na zem rozprostře učitel rukavice. Každý žák si jednu z nich vybere, sedne si s ní někam sám a prozkoumává ji. Dostane za úkol <b>představit si člověka, který by mohl nosit vybranou</b>

	<b>rukavici.</b>
5, Tvorba textu	V další fázi mají žáci <b>vytvořit text na základě představy setkání s tím (jejich) člověkem.</b> Instrukce by měla být volná, aby přímo nesměřovala k nějakému konkrétnímu žánru.
6, Fáze prezentace textů	<b>Každé dítě přečte text.</b> Pokud je mnoho dětí a jejich soustředěnost při vzájemném čtení polevuje, je možné zařadit přestávky či přečíst jen polovinu textů.
7, Fáze formulace a materializace konceptu	Posléze mají žáci <b>napsat jednu nebo několika větami, jak je jejich text napsán.</b> Zde je pochopitelně možné, že se vyskytnou nejrůznější odpovědi, např. že je text napsán modrou tužkou.
8, Fáze zveřejnění prekonceptů	Postupně všichni žáci přečtou, co napsali. Klíčové části se sepisují na balicí papír (pracují všichni společně). Probíhá diskuze o zapsaném a <b>hledání shodných momentů.</b> Po této fázi je možné pokračovat s projektem až následující den.
9, Fáze hledání společných znaků prekonceptů	V deváté fázi mají žáci za úkol <b>utvořit skupiny</b> tak, aby společně seděli žáci <b>s podobnými texty/s podobnými typy jazykového vyjádření.</b> Zde se míra pomoci učitele pohybuje mezi naprostým nezasahováním až po řešení úkolu společnou diskuzí – učitel volí dle zkušenosti svých žáků s podobným způsobem práce.
10, Hledání pojmenování společných znaků dílčího slohového útvaru či literárního žánru, příp. jeho pojmenování	Cílem této fáze je pomocí vzájemné diskuze a konfrontace ve skupinách <b>utvořit (definovat) skupinovou verzi pojmu „dílčí útvar nebo žánr“, tuto verzi písemně vyjádřit a vybrat jednu charakteristickou ukázkou.</b> Žáci zjednodušeně hledají, zda by se to, co mají jejich texty společné, nedalo nějak pojmenovat.
11, Prezentace skupinových verzí, společná reflexe, diskuze a zpřesňování	
12, Fáze konfrontace	Žáci v této fázi <b>zjišťují, zda odpovídá dle odborné literatury</b>



s příslušnou literaturou definující příslušný druh útvary nebo žánru	<b>některý druh útvaru/žánru způsobu, jak napsali své texty.</b>  Nalezená zjištění konfrontují s těmi, na které přišli sami ve skupině.  Používaná literatura: Učebnice českého jazyka pro 4.–8. ročník ZŠ, Slovník literárních pojmů, Slovník cizích slov apod.
13, Presentace případných zpřesnění, diskuze	
14, Fáze definování a hledání pojmů styl (=sloh) nebo žánr	Všichni společně v diskuzi se snaží zodpovědět otázku učitele, zda lze nějak společně nazvat oblast, kterou se zde zabýváme: způsoby užívání jazyka. Výsledkem by mělo být <b>definování pojmů sloh, slohový útvar, žánr.</b>
15, Reflexe celého projektu	

### Zhodnocení projektu

Co se týče celkového zhodnocení tohoto nevšedního projektu, je vhodné říci, že si jsou i sami autoři projektu vědomi jeho **neobvyklosti a myšlenkové i metodologické náročnosti**. Za projektem si však stojí, protože tvrdí, že se pokouší dosáhnout u dětí co nejefektivnějšího a nejhlubšího způsobu učení. Lze jistě ocenit, že **se v tomto projektu stávají hlavními aktéry právě žáci**, kteří jazykové jevy odhalují a popisují. Utváření pojmu je tvůrčím procesem a určité zobecnění na dané poznávací úrovni dětí stojí až na jeho konci. Ačkoli zde **absentuje spolurozhodování žáků o projektu** jako takovém (žáci nemají možnost výběru ohledně obsahové náplně projektu ani se projekt nikterak zvlášť nepřibližuje zájmům a potřebám jejich věku), snaží se projekt tuto mezeru plně vynahradiť plným zapojením žáků v průběhu realizace projektu a jejich zvýšenou aktivitou.

Je možné se zamyslet nad tím, zda byla skutečně vhodně stanovena **cílová skupina** tohoto projektu. Pro nižší ročníky základní školy se nám projekt zdá (zvláště v jeho pozdějších fázích) jako příliš náročný a nepřiléhavý z hlediska kognitivní úrovně žáků i jejich znalostí. Domníváme se, že nejméně do deseti let

věku je uvedená práce s pojmy pro žáky příliš abstraktní – děti by nemusely instrukce učitele vůbec pochopit. Bylo by jistě zapotřebí důkladné vysvětlování, větší míra názornosti a explicitnosti, aby děti mohly na projektu bez obtíží pracovat a aby je tato práce navíc také naplňovala. Problematická totiž může být v tomto projektu také **motivace žáků**, kteří mohou zaujmout stanovisko, že nejprve hrají jen nějaké podivné jazykové hry a poté se neustále snaží dokola pojmenovávat neurčité texty. Pro učitele může být také dopředu velmi náročné studentům sdělit, o čem projekt vůbec bude, tím spíše podat toto téma tak, aby bylo pro žáky lákavé.

Bylo by také příhodné doplnit do projektu popis toho, jakým způsobem bude probíhat **závěrečná prezentace a reflexe**, tj. jak bude projekt zakončen.

#### Přítomnost znaků projektového vyučování

Jak již bylo uvedeno výše, v tomto případě se jedná o materiál velmi netradiční jak z hlediska tématu, tak jeho obsahu i provedení. Chybí zde například výsledný produkt v pravém slova smyslu, nicméně i definice, ke kterým žáci dospějí, můžeme považovat za jistý druh „produktu“.

Nalézáme zde celkem **7 znaků projektového vyučování**: *relativně dlouhodobý úkol, propojení teoretických a praktických znalostí a dovedností, interdisciplinarita, orientace na výsledek, skupinová realizace, pozměněná role učitele i jistá společenská platnost*. I přes některé výhrady, **se jedná o projektové vyučování**.

### 4. 3 Výsledky popisu a analýzy zvolených projektů

V předchozí podkapitole jsme provedli popis a analýzu **celkem 14 zvolených projektů**. Nyní uvádíme **výsledky porovnání těchto projektů z hledisek, na které jsme se po celou dobu zaměřovali**:

- *typu projektu* (podle účelu, navrhovatele, počtu zúčastněných, cílové skupiny, prostoru realizace, délky projektu, vzdělávací oblasti, definovaných cílů a složky předmětu, která se v projektu uplatňuje);
- *jednotlivé fáze projektové výuky*: plánování a příprava projektu (např. příprava pomůcek), jeho realizace, výsledky projektu a jejich prezentace a závěrečné hodnocení projektu (kritéria hodnocení, ne/přítomnost zpětné vazby a reflexe);
- *přítomnosti znaků projektového vyučování* (zda se jednalo o projektové vyučování či nikoli).

Jak již bylo uvedeno v podkapitole 4. 2., **cílem prováděného popisu a analýzy** vybraných dostupných projektů je **porovnat projekty z didaktického hlediska a získat tak náhled, jak vypadají současné projekty vztahující se k výuce českého jazyka a literatury.**

#### 4. 3. 1 Typ projektu

Tabulka č. 23: *Porovnání projektů z hlediska typu projektu*

Hledisko	Volené alternativy a četnosti jejich výskytu
<i>Podle účelu</i>	<u>Směřující k vytvoření výrobku: 12</u> Směřující ke vzdělávacímu cíli: 7 Směřující k estetické zkušenosti: 3 Směřující k získání dovednosti: 1 Směřující k výchovnému cíli: 1
<i>Podle navrhovatele</i>	<u>Učitel: 13</u> Žák: 1
<i>Podle počtu zúčastněných</i>	<u>Kolektivní (celá třída): 14</u>
<i>Podle cílové skupiny</i>	<u>ZŠ: 11</u> (6. třída: 1, 7. třída: 2, 8.–9. třída: 1, <u>9. třída: 3</u> )

	SŠ: 4 Bez specifikace: 1
<i>Podle prostoru realizace</i>	<u>Škola: 11</u> Škola + exkurze: 3
<i>Podle délky trvání projektu</i>	<u>Krátkodobé: 8</u> Střednědobé: 5 Dlouhodobé: 1
<i>Podle vzdělávací oblasti</i>	<u>Jazyk a jazyková komunikace: 14</u> <u>Umění a kultura: 8</u> Informační a komunikační technologie: 6 Člověk a svět práce: 2 Člověk a příroda: 1
<i>Podle definovaných cílů</i>	Cíle nebyly definovány: 8 Cíle byly definovány: 5 Nelze rozhodnout: 1
<i>Podle složky předmětu ČJL</i>	<u>Slohová a komunikační: 11</u> Literární: 9 Jazyková: 4 (z toho korektury: 2)

Pozn. U některých hledisek je celková hodnota četností nad 14. Je to z toho důvodu, že u některých položek bylo možné označit více alternativ, např. některé projekty byly víceúčelové, bylo je možné realizovat na ZŠ i SŠ apod.

### Shrnutí č. 1

Z hlediska typu projektu se nejčastěji jednalo o projekty navržené učitelem, kterých se účastnila celá třída. Projekty směřovaly po nejvíce k vytvoření výrobku, případně k naplnění nějakého vzdělávacího cíle. Všechny projekty se odehrávaly v prostředí školy, u tří z nich byla součástí jednodenní exkurze. Naprostá většina projektů měla jako cílovou skupinu 2. stupeň ZŠ, na SŠ se příliš často projekty nevyskytovaly (nebo nebyly k sehnání v literatuře či veřejně dostupné na internetu). Převažují projekty krátkodobé (s délkou realizace kratší než 1 den) a střednědobé (s

délkou realizace nepřekračující 1 týden). Ukázalo se, že s češtinářskými projekty se nejčastěji spojují vzdělávací oblasti Umění a kultura a Informační a komunikační technologie. Dominující složkou předmětu všech představených projektů byla složka slohová a komunikační, dále pak složka literární. Jazyková složka vstupovala do projektů většinou pouze doplňkově (např. v podobě korektur). Zajímavým zjištěním bylo, že více jak polovina projektů (8 ze 14 projektů, tj. 57,14 %) neměla vůbec definované cíle. Ty byly často nahrazovány výstupy projektu.

#### 4. 3. 2 Jednotlivé fáze projektové výuky

Z hlediska jednotlivých fází projektové výuky jsme zaměřili pozornost na **4 důležité součásti**: *pomůcky, formu prezentace, přítomnost hodnocení a závěrečné reflexe projektu*.

Tabulka č. 24: Porovnání projektů z hlediska fází projektové výuky

Hledisko	Volené alternativy a četnosti jejich výskytu
<i>Pomůcky</i>	<u>Papíry: 13</u> <u>Penál a psací potřeby: 11</u> <u>Speciální pomůcky: 8</u> Odborná literatura, studijní příručky: 6 Internet: 5 Pracovní listy: 5 Film: 3 Nejsou uvedeny: 1
<i>Forma prezentace</i>	<u>Před třídou: 7</u> <u>Výstava: 6</u> Bez prezentace: 2 Zveřejnění ve škole (web, časopis): 1

<i>Přítomnost hodnocení žáků a studentů</i>	<u>Není uvedeno, zda nebo jak: 9</u> Ano: 7 - známkou: 4 - slovně/pochvalou: 2
<i>Přítomnost závěrečné reflexe</i>	<u>Ne: 8</u> Ano: 6

## Shrnutí č. 2

Ukázalo se, že nezbytnou pomůckou při projektovém vyučování jsou papíry a penál s psacími potřebami. Žáci však využívají také odborné literatury či studijních příruček (několikrát byla např. uváděna Pravidla českého pravopisu), internetu a pracovních listů. Co se týče speciálních pomůcek, jednalo se např. o stavebnice, diktafon, autoatlas, fotoaparát, rukavice, noviny, kuchyňské náčiní, magnetofon aj. Prezentace výsledných produktů se konají nejvíce před třídou, velmi oblíbené jsou také výstavy. U více než poloviny projektů (9 ze 14, tj. 64, 29 %) nebylo uvedeno, zda učitelé nějak hodnotili své žáky a studenty, případně bylo uvedeno, že je hodnotili, ale nebylo nikde vysvětleno jak. Polovina projektů hodnocená byla, převážně prostřednictvím známek. Co se týče přítomnosti závěrečné reflexe, nebyla zmíněna opět u více jak poloviny projektů (8 ze 14), zatímco u zbylých 6 uvedena byla.

### **4. 3. 3 Přítomnost znaků projektového vyučování**

U všech 14 materiálů, které jejich tvůrci označili jako *projekt*, jsme se zaměřili na **výskyt znaků projektového vyučování**. Na začátku jsme si vymezili v návaznosti na teoretickou část práce celkem deset takových znaků (viz podkapitola 4. 2). Rozhodli jsme se, že pokud bude daný materiál obsahovat **alespoň sedm** z nich, zařadíme jej do projektového vyučování.

### Shrnutí č. 3

**Z celkového počtu 14 materiálů jsme souhlasili se zařazením mezi projekty u 9.** Ve 4 případech se o projektové vyučování nejednalo, ačkoli se zde vyskytovaly nějaké znaky, v jednom případě nebylo možné pro nedostatek informací rozhodnout, zda se jedná o projektovou výuku či nikoli. Touto naší analýzou tak **můžeme potvrdit názor prezentovaný v odborné literatuře** (např. Dvořáková, 2009; Jezberová, 2011; Poleníková, 2009; Dömischová, 2011 aj.), že **ne vše, co se v současné době vydává za projekt, je skutečně možné považovat za projektové vyučování.** Nejčastěji projekty postrádaly *reflektování potřeb a zájmů dítěte, aktuálnost situace, spolurozhodování a spoluzodpovědnost žáků na projektu a společenskou platnost.*

## 5. NÁVRH VLASTNÍCH PROJEKTŮ K PŘEDMĚTU ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

V poslední kapitole se zaměříme na návrhy projektů, které by mohli učitelé ve výuce českého jazyka a literatury na základních a středních školách využít. Úkol to není jednoduchý, neboť, jak již víme, projekt by měl být především dílem žáků, tj. žáci by se měli podílet na jeho tvorbě a sestavení od začátku až do konce. Jezberová (2011) však říká, že učitel by měl mít již výběr tématu projektu „pod kontrolou“, aby se mohl na projektovou výuku patřičně připravit. Lze postupovat například tak, že učitel navrhne své téma či několik témat, ze kterých žáci budou vybírat, následně pak učitel podrobněji plánuje již v interakci s žáky.

Návrh a příprava projektů, které by splňovaly všechny podstatné znaky projektového vyučování a zároveň se vyvarovaly nejrozumnějších chyb a nedostatků, není jednoduchá. S projekty, které uvádíme v této kapitole, lze pracovat také jako s náměty, které si učitelé mohou upravit dle aktuálních podmínek a vlastních možností. Mohou být tedy dále rozpracovány podle zcela konkrétních podmínek ve třídě. Uvádíme zde celkem **dva projekty, jeden pro 2. stupeň ZŠ, druhý pro SŠ** (nejlépe vyšší gymnázia) a dále **několik námětů na projekty další**.

### 5. 1 Pražské pověsti a legendy

Při vzniku projektu *Pražské pověsti a legendy* jsme se nechali inspirovat originálním projektem *Legendy Staré Prahy* (z roku 2016)<sup>43</sup> od českých tvůrců **Ondřeje Žatečky, Marka Bergera, Terezy Mašláňové, Andrey Bezděkové, Pavla Fröda, Tomáše Lněničky a Mirka Veselého**, kteří dali společně dohromady **12 krátkých**

---

<sup>43</sup> Viz odkaz: <http://www.legendystareprahy.cz/>.



**animovaných filmů o nejznámějších pražských legendách.** Z pozitivního ohlasu na tyto filmy, jak ze strany dospělých diváků (291. nejlepší seriál na ČSFD s hodnocením 84%<sup>44</sup>), tak ze strany dětí ve třídě, které byly promítáním legend nadšeny, jsme se rozhodli vytvořit pro 2. stupeň ZŠ poutavý projekt.

Jako **cílovou skupinu** tohoto projektu jsme stanovili **6. třídu ZŠ (11–12 let)**, ale věříme, že by se projekt mohl uplatnit také u starších dětí. Projekt je **střednědobý** (s délkou trvání jeden týden, tj. celkem 5 dní). Jeho navrhovatelem je učitel, nicméně projekt vzniká i na základě pozitivního ohlasu dětí na toto téma, tedy částečně spontánně z jejich popudu – samy se chtěly tématu věnovat hlouběji. Projekt je primárně **jednopředmětový** (český jazyk a literatura), nicméně interdisciplinárně zasahuje také do **výtvarné a dramatické výchovy**, případně **zeměpisu**. Následující tabulka shrnuje **základní informace o projektu**:

**Tabulka č. 25:** Projekt *Pražské pověsti a legendy* – základní informace

**Účel projektu:**

- Projekt směřující k vytvoření výrobku (svítek)**
- Projekt směřující k estetické zkušenosti**
- Projekt směřující k vzdělávacímu cíli (pražské pověsti a legendy)**

<b>Délka projektu:</b>	Střednědobý (1 týden)
<b>Prostor realizace:</b>	Škola (školní projekt) s 1denní exkurzí (Praha)
<b>Cílová skupina:</b>	11–12 let (6. třída ZŠ)
<b>Počet zúčastněných:</b>	Celá třída (kolektivní)
<b>Navrhovatel:</b>	Učitel (Mgr. Lucie Dusová) + částečně žáci
<b>Průřezová témata:</b>	<p><b>Mediální výchova</b></p> <p>elementární poznatky z oblasti mediální komunikace a práce s masmédií, kritické hodnocení informací z médií</p> <p><b>Osobnostní a sociální výchova</b></p> <p>rozvoj (sebe)poznávacích schopností, kreativity, schopnost</p>

<sup>44</sup> Viz odkaz: <http://www.csfd.cz/film/336161-legendy-stare-prahy/prehled/>.

	sebe prezentace a veřejného vystupování
<b>Vzdělávací oblasti:</b>	<b>Jazyk a jazyková komunikace</b> <b>Umění a kultura</b> <b>Člověk a příroda</b>
<b>Vzdělávací předměty:</b>	<b>Český jazyk a literatura</b> literární žánry (pověst, legenda), slohové styly, žánry a postupy (styl umělecký: vypravování, vyprávěcí a popisný slohový postup; styl publicistický: reportáž, informační, popisný a výkladový slohový postup) <b>Výtvarná výchova</b> vytváření doprovodné ilustrace k textu <b>Dramatická výchova</b> tvorba menšího inscenačního tvaru a jeho prezentace <b>Zeměpis</b> reálie Prahy vztahující se k pražským pověstem a legendám
<b>Obecné cíle projektu:</b>	Rozvoj komunikačních dovedností – mluvení i psaní, čtení i naslouchání Rozvoj kompetence k řešení problému a kompetence pracovní Rozvoj obecných intelektových dovedností Rozvoj kreativity Rozvoj osobnosti žáka Rozvoj spolupracující a pozitivní atmosféry ve třídě Rozvoj sociálních dovedností
<b>Oborové cíle projektu<sup>45</sup>:</b>	<u>Cíle definované ve vztahu k žákům 6. třídy:</u> 1. Seznámit se s novými literárními žánry (pověst a legenda), dokázat je stručně charakterizovat a uvést příklady známých pražských pověstí a legend. Znat příběh minimálně jedné pražské pověsti či legendy. 2. Využívat poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně

<sup>45</sup> Obecné i oborové cíle projektu byly stanoveny v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro ZŠ.

	<p>správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní. Umět napsat krátké vypravování na předem zadané téma s využitím vyprávěcího a popisného slohového postupu. Vytvořit svitek obsahující vlastní pražskou pověst/legendu.</p> <p>3. Poznat, co je to reportáž. Vyzkoušet si připravit scénář krátké mediální reportáže i s její následnou dramatizací.</p> <p>4. Seznámit se s pražskými reáliemi, které mají spojitost s místními pověstmi a legendami.</p> <p>5. Rozpoznat manipulativní komunikaci a ne/seriózní informace v masmédiích a zaujmout k nim kritický postoj.</p> <p>6. Ovládat základy týmové komunikace, zapojit se do diskuze, prezentovat svůj názor, naslouchat názorům ostatních, komunikovat s členy svého týmu bez výraznějších obtíží, přijmout zodpovědnost za skupinovou práci, aktivně se podílet na výsledném produktu.</p>
<b>Výstupy projektu:</b>	<p>1. Žák se seznámí s novými literárními žánry (pověsti a legendou), dokáže je stručně charakterizovat a uvést příklady známých pražských pověstí a legend. Zná příběh minimálně jedné pražské pověsti či legendy.</p> <p>2. Využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní. Umí napsat krátké vypravování na předem zadané téma s využitím vyprávěcího a popisného slohového postupu. Vytvoří svitek obsahující vlastní pražskou pověst/legendu.</p> <p>3. Pozná, co je to reportáž. Připraví scénář krátké mediální reportáže i s její následnou dramatizací.</p> <p>4. Seznámí se s pražskými reáliemi, které mají spojitost s místními pověstmi a legendami.</p> <p>5. Rozpoznává manipulativní komunikaci a ne/seriózní informace</p>

	v masmédiích a zaujmout k nim kritický postoj.
	6. Ovládá základy týmové komunikace, zapojí se do diskuze, prezentuje svůj názor, naslouchá názorům ostatních, komunikuje s členy svého týmu bez výraznějších obtíží, přijímá zodpovědnost za skupinovou práci, aktivně se podílí na výsledném produktu.
Výsledný produkt:	<b>Svitek obsahující smyšlenou pražskou pověst či legendu.</b> <b>Mediální reportáž o nalezení pozoruhodného svitku.</b>
Omezení:	Projekt počítá s <b>realizací v Praze</b> (je určen pro pražské školy či školy, které mají možnost uskutečnit na 1 den výlet do Prahy), pro mimopražské školy možnost nahradit exkurzi filmovým promítáním.

### Plánování a příprava projektu

Chceme-li realizovat tento projekt, musíme počítat s tím, že je zapotřebí získat pro něj 5 dní času, kdy se mohou žáci věnovat pouze práci na projektu. Jako ideální se tak nabízí varianta uskutečnit projekt na škole přímo v projektovém týdnu. Tato varianta je nejméně organizačně náročná a nenarušuje tak vůbec dění na škole, protože v projektovém týdnu podobným způsobem pracují všechny třídy a všichni učitelé. Jakýkoli jiný pokus o uskutečnění projektu je zapotřebí dobře domluvit s vedením školy – budou totiž zapotřebí časové (odlišný způsob organizace času při práci na projektu), prostorové (rezervace jedné až dvou učeben k uskutečnění projektu) i pedagogické přesuny (změny v rozvrhu učitelů, odpadlé hodiny a jejich náhrady apod.).

Co se týče **potřebných pomůcek**, učitel by si měl dopředu připravit:

- ✓ vytištěné **obrázky**, které ztvárňují nejznámější pražské pověsti a legendy;
- ✓ ohořelé tvrdé papíry formátu A4;
- ✓ *DVD Legendy Staré Prahy* (dostupné na <http://www.legendystareprahy.cz>, kde je možné zhlédnout některé díly

zdarma, jiné za poplatek stáhnout či zakoupit DVD) a promítací zařízení;

Žák by si měl na projekt přinést:

- ✓ penál s tužkou, pastelkami, fixací, gumou, ořezávkem apod.

Vytištěné obrázky učitel rozvěsí před začátkem prvního projektového dne po třídě (třídu vyzdobí). Na první projektový den (resp. jeho druhou polovinu) je zapotřebí **zarezerovat počítačovou učebnu**.

#### Realizace, výsledky a hodnocení projektu

Při realizaci postupuje pedagog i žáci podle předem stanoveného **programu**, který je samozřejmě možné individuálně měnit a přizpůsobovat aktuálním podmínkám ve třídě.

**Tabulka č. 26:** *Program projektu Pražské pověsti a legendy*

Den	Náplň dne, činnosti učitele a třídy	Prostor	Pomůcky
1. den	<b>1. blok (90 min):</b> Seznámení s tématem projektu (pražské pověsti a legendy), jeho průběhem a hodnocením Krátký výklad učitele o žánru „pověst“ a legenda Promítání 2 krátkých animovaných legend: <i>O neviňátku z Karlova mostu, O lásce na zámeckých schodech</i>	Školní třída	Promítací zařízení, Filmy
	<b>2. blok (90 min):</b> Rozdělení žáků do 4 skupin Samostatná skupinová práce: příprava	Počítačová učebna, knihovna	Počítače, knihy Lístečky s tématy referátů

	<p>referátu na zadané téma (<i>O Faustově domě, O Atlantovi z Malé Strany, O Pražském orloji, O Golemovi</i>).</p> <p>Reflexe</p>		
<b>2. den</b>	<p><b>Exkurze (cca 5–6 hod)</b></p> <p><b>1. blok:</b> Procházka po Praze s výkladem pražských pověstí a legend:</p> <p><i>a) Faustův dům (O Faustově domě)</i></p> <p><i>b) Staroměstský orloj (O Pražském orloji)</i></p> <p><i>c) Staronová synagoga (O Golemovi)</i></p> <p><i>d) Malostranské náměstí</i></p> <p><i>(O Atlantovi z Malé Strany)</i></p> <p><b>2. blok:</b> Komentovaná prohlídka Muzea pražských pověstí a strašidel na Malé Straně s obědem v muzeu</p> <p>(<a href="http://www.muzeumpovesti.cz/">http://www.muzeumpovesti.cz/</a>)</p> <p>Reflexe</p>	<p>Praha</p> <p>Praha</p>	<p>Žákovské referáty (Jízdenky, peníze)</p>
<b>3. den</b>	<p><b>1. blok (90 min)</b></p> <p>Skupinový brainstorming na téma nově objevená pověst či legenda ze staré Prahy</p> <p>Sestavení osnovy vyprávění</p> <p><b>2. blok (90 min)</b></p> <p>Vytváření svitků s pověstí/legendou, jejich výtvarný doprovod</p> <p>Reflexe</p>	<p>Školní třída</p> <p>Školní třída</p>	<p>Papír, tužky</p> <p>Ohořelé svitky, papíry, tužky, penál</p>
<b>4. den</b>	<p><b>1. blok (90 min)</b></p> <p>Úvod do oblasti médií, co je to reportáž</p> <p>Sestavení scénáře televizní reportáže o</p>	<p>Školní třída</p>	<p>Papír, tužky, penál</p>

	nalezení pozoruhodného svitku  <i>2. blok (90 min)</i> Rozdělení rolí, příprava dramatizace reportáže, vymýšlení kostýmů a rekvizit Reflexe	Školní třída, příp. divadélko školy	Zadání práce pro žáky  Papír, tužky, penál
<b>5. den</b>	<i>(1 celé dopoledne)</i> <b>Prezentace</b> výsledných produktů: svitky, sehrání reportáží Závěrečné zhodnocení projektu	Divadélko školy/školní třída	Vypracované produkty

**1. projektový den** je rozdělen na dva bloky po 90 minutách, po kterých následuje 30 minutová přestávka.

Učitel nejprve seznámí žáky s tématem projektu a základními organizačními záležitostmi – jak to bude celé probíhat (přibližný program, čas, místo), jak bude vypadat spolupráce s učitelem a jak budou žáci v projektovém týdně hodnoceni. Zároveň poskytne dostatek času na případné dotazy. Následně učitel započne krátký **interaktivní výklad o pověstech a legendách**, ke kterému může využít vytištěné obrázky, křížovku, knihy pověstí a legend, powerpointovou či jinou prezentaci apod. Zde necháváme učiteli dostatečnou volnost, aby zvolil sám takovou formu výkladu, která mu bude nejlépe vyhovovat (samozřejmě je důležité, aby při výběru zohledňoval třídu, kterou bude učit – jejich zájmy, schopnosti apod.). Doporučujeme pokládat žákům aktivizující otázky, ptát se na jejich znalosti a zkušenosti s tématem a to dále rozvíjet. Důležité je, aby žáci na konci výkladu měli základní představu o tom, co je to pověst a legenda.

**Definice pojmů pověst a legenda** tak, jak je uvádí Josef Peterka (2007):

**Pověst** je neobyčejný, fantasticky zabarvený příběh mající reálné jádro. Je vyprávěn jako nevymyšlený a předpokládá se časový odstup několika generací. Vztahuje se vždy

k určitému místu a času. Pověsti jsou blízké dětem tím, že vyjadřují *genia loci*, zdůvěřňují a polidšťují historii a krajinu. Rozlišují se pověsti historické, místní a démonologické.

**Legenda** je prozaický nebo veršovaný životopis osoby považované za svatbou, obsahující zpravidla i líčení jejích zázraků.

Z definic je patrné, že pro příběhy, o kterých se budou děti učit, by bylo vhodnější používat pojem „pověst“. Vzhledem však k tomu, že pražské pověsti bývají často označovány jako „legendy“ a oba termíny se různě zaměňují či téměř považují za synonyma, ponechali jsme v našem projektu oba. Pro naše účely bude stačit, aby si žáci pamatovali, že pověsti jsou fantastické příběhy s reálným jádrem, které se vztahují k nějakému času a místu, zatímco legendy vyprávějí spíše o životě svatých.

Výklad učitel zakončí **promítáním dvou krátkých animovaných filmů** *O nevinátku z Karlova mostu* a *O lásce na zámeckých schodech*. Po něm je k dispozici prostor pro sdělení dojmů z filmových zážitků, pokládání otázek apod.

V druhém bloku jsou **žáci rozděleni do čtyř skupin po 4–5 žácích**<sup>46</sup>. Pokud to žáci zvládnou, je možné nechat rozdělení do skupin na nich. V případě, že se to žákům nepodaří (vzniknout spory), může je učitel rozdělit například rozpočítáním (*jablka, hrušky, švestky, banány (třešně)*). Každé skupině je zadán následující úkol: vypracovat zajímavý referát na jedno z nabízených témat, který budou následující den prezentovat učiteli a spolužákům. Při práci mohou používat knihy, internet a Pravidla českého pravopisu. Žáci si ve skupině rozdělí tyto **role**:

- ✓ *vedoucí skupiny* (žák, který je schopen vést činnost skupiny a rozhodovat o důležitých věcech);
- ✓ *zapisovatel* (žák, který hezky a čitelně píše);
- ✓ *vypravěč* (žák, který bude referát následující den prezentovat);
- ✓ *češtinář* (žák, který dohlédne na to, aby byl referát bez pravopisných hrubek a kvalitně slohově zpracovaný);

---

<sup>46</sup> Pokud je třída žáků početnější, je na učiteli, aby zvážil, zda budou žáci lépe pracovat ve skupinách po 6 dětech, nebo zda raději navýší počet referátů o 1–2. Pokud dojde k navýšení počtu referátů, je třeba počítat následující den s delší exkurzí – je zde také varianta, že některé referáty nebudou nutně předneseny přímo na místě, kde se příběhy odehrávaly, nýbrž s výhledem na dané místo, u mapy apod.



- ✓ + *kreativec* (žák, který má dobré nápady a nebojí se o nich podělit s ostatními);
- ✓ + 2. *vypravěč* (žák, který bude referát následující den prezentovat).

Po rozdělení žáků do skupin a přidělení rolí nabídne učitel skupinám **témata referátů**, která napíše na tabuli: *O Faustově domě, O Atlantovi z Malé Strany, O Pražském orloji, O Golemovi*. Výběr může probíhat tak, že učitel položí celé třídě libovolnou češtinářskou otázkou a ten, kdo se první přihlásí a zodpoví otázku správně, toho skupina si může první vybrat jedno z témat. Poté žáci ve skupinách pracují na zadaném úkolu. Učitel na žáky dohlíží a je jim k dispozici, pokud by potřebovali s něčím pomoci.

Na závěr dne proběhne **krátká reflexe** – ta může ve všech dnech probíhat obdobným způsobem: žáci řeknou, co se jim dnes ne/líbilo, sdělí, co se dnes naučili, případně zvednou ruku do výšky podle toho, jak moc je dnes práce bavila.

**2. projektový den** probíhá formou **exkurze po Praze**. Je zapotřebí počítat se zhruba **5–6 hodinami času** (min. 4 místa pro výklad, přesuny pěšky či MHD po centru města, oběd, prohlídka muzea).

V prvním bloku žáci procházejí s učitelem významná místa, která se váží k pražským legendám a pověstem, především k zadaným referátům. Jedná se o tato místa a referáty:

- a) *Faustův dům (O Faustově domě)*
- b) *Staroměstský orloj (O Pražském orloji)*
- c) *Staronová synagoga (O Golemovi)*
- d) *Malostranské náměstí (O Atlantovi z Malé Strany)*

Na každém místě počítejme s **cca 15–20 min zastávkou**. Kromě vystoupení žáků by měl nějaké informace přednést také pedagog. Poté se v druhém bloku žáci společně s pedagogem přesunou do **Muzea pražských pověstí a strašidel** na Malé Straně, kde na ně čeká oběd a komentovaná prohlídka o pražských pověstech. Závěrečná **krátká reflexe** může proběhnout ještě v muzeu, v parku, případně po návratu do školy.

**3. projektový den** probíhá již zpět ve škole v dvou blocích po 90 minutách s jednou přestávkou v délce 30 minut.

Práce probíhá opět v týmech a začíná zadáním úkolu od vyučujícího. Zadání může znít např.: *„V uplynulých dnech jste měli možnost seznámit se s některými známými pražskými pověstmi a legendami. Víte už, jak taková pověst vypadá, jací hrdinové v nich vystupují a co se v nich všechno může stát. Určitě se vám někdy stalo, že jste viděli v televizi nějakou zprávu o tom, že někdo něco našel nebo objevil, např. nějaký předmět. A jistě jste už také slyšeli, že se u některých objevů může po čase přijít na to, že ta objevená/nalezená věc byla padělkem, podvodem – že nebyla tím, za co ji lidé považovali. Představte si, že by někdo například našel svitek, na kterém by byl příběh staré pražské pověsti, kterou ještě nikdo nikdy nečetl. Vaším úkolem bude takový svitek vytvořit.“*

Poté probíhá v každé skupině **brainstorming**, při kterém se žáci snaží vymyslet, o čem bude právě ta jejich pověst, jaké postavy v ní budou vystupovat a jaké bude její téma. Své nápady zapisují na papír a po dokončení brainstormingu sestavují **osnovu vyprávění**. Jestliže se ještě žáci nikdy předtím nesetkali s metodou brainstormingu, je zapotřebí, aby učitel žákům celý postup vysvětlil. Sestavení osnovy by žáci měli ovládat z předchozího ročníku.

Jakmile mají žáci osnovu hotovou, mohou začít psát vypravování na svitek, který jim učitel rozdává. Probíhá **vytváření svitků s pověstí/legendou a jejich výtvarný doprovod**. Na závěr dne proběhne **krátká reflexe**.

**4. projektový den** se uskutečňuje opět ve dvou blocích po 90 minutách s jednou přestávkou v délce 30 minut.

Na začátku prvního bloku učitel uvede žáky do tématu médií a představí jim, co je to **reportáž**. Každý z žáků jistě někdy viděl nějakou reportáž – lze tedy opět navázat na zkušenosti žáků a pustit jim i nějakou ukázkou, např. z večerního vysílání zpráv. Ve společné diskuzi dávají žáci s učitelem dohromady, jaké postavy vystupují v televizních reportážích, např. moderátoři ve studiu a moderátoři na místě, kde se reportáž natáčí, „člověk z davu“, odborník, který se vyjadřuje k problematice apod.

Žáci dostanou posléze za úkol, aby zkusili **vymyslet ve svých skupinách reportáž o nalezení svitku**, který předchozí den vypracovali. Pokud budeme mít 4 skupiny, zadáme dvěma skupinám reportáž seriózní a zbylým dvěma skupinám reportáž z nejmenované zábavní televizní stanice, která naopak příliš seriózně nepůsobí. Každá skupina dostane navíc přidělené **osoby, které by měly v reportáži vystupovat** (např. obě skupiny budou mít moderátory ve studiu a v terénu, přičemž skupina připravující seriózní reportáž bude mít jako další dvě osoby odborníka na staré svitky a průvodce z muzea, které žáci navštívili, zatímco druhá skupina bude mít pána, který našel svitky doma na půdě a sousedku ze vsi, která si myslí, že si to pán vymyslel nebo si spletl ve svém věku svitek s utěrkou apod.) Žáci vymýšlejí jakýsi scénář takové reportáže. **V následujícím bloku si žáci role rozdělí a zkouší celou reportáž sehrát.** Je pouze na nich, jak reportáž dopadne – zda se ukáže, že je svitek pravdivý či nikoli. Reportáž by měla být dlouhá 10 minut a měl by v ní alespoň trochu zaznít příběh pověsti, aby diváci věděli, o čem jejich smyšlená pověst vlastně je. Žáci vymýšlejí také kostýmy a rekvizity, které si s sebou na další den přinesou (např. mohou se domlouvat na oblečení, které budou mít na sobě, malovat a vystříhovat z papíru mikrofony atd.). Na závěr je opět přítomna reflexe.

**5. projektový den je dnem prezentačním**, který probíhá ideálně ve školním divadélku, případně ve třídě. Jeho délka je orientačně stanovena na celé dopoledne.

Postupně **vystoupí před třídou všechny skupiny**: sehrají reportáž, ukážou třídě svitky (které se později vystaví na škole nebo ve třídě, příp. je možné všechny svitky svázat do jedné společné knihy pověstí) a hodnotí společně s učitelem, jak se jim v průběhu týdne ve skupině pracovalo, kdo byl nejvíce/nejméně aktivní, kdo měl nejvíce nápadů, kdo nejvíce pomáhal ostatním apod. Každý žák také provede krátké **sebehodnocení**. Co se týče **hodnocení práce na projektu ze strany učitele**, udělí učitel **pochvalu žákům, kteří se v týdnu nejvíce snažili**. Jakmile se uskuteční všechna vystoupení, sednout si ještě žáci společně s učitelem do kruhu a mluví o tom, co se jim na projektu nejvíce líbilo, co si z něj odnášejí a zda je něco, co by

případně do budoucna vylepšili. Učitel tak získává důležitou **zpětnou vazbu** od žáků, která může mít vliv na další posun projektu k lepšímu.

Na začátku následujícího týdne si žáci napíší **krátký a jednoduchý vědomostní test** o tom, co si z projektu zapamatovali. Je důležité, aby v testu bylo vše, co bylo skutečně probíráno na hodinách. Test již bude hodnocen známkou a žáci se o něm dozvědí ještě při prezentačním dni.

Důležité je ještě jednou zmínit, že se způsobem hodnocení budou žáci seznámeni již první den projektu. Cílem tohoto kroku není žáky na začátku zastrášovat či trestat špatnými známkami nedostatečnou motivaci.

## 5. 2 Očima literární postavy

Projekt *Očima literární postavy* představuje kombinaci moderní metody vyučování a zároveň moderní volnočasové zábavy mladých lidí. Spojuje tak, jak se říká, příjemné s užitečným: literární vzdělávání a zároveň nevšední zájmovou aktivitu. Projekt směřuje k vytvoření **literárního larpu** pro spolužáky, případně pro rodiče, kteří by byli ochotní si přijít takový LARP zahrát.

**LARP** (z anglického *Live Action Role Play*) je označení pro specifický druh her, založených na hraní role – každý hráč má přidělenou roli nějaké postavy, kterou v průběhu hry ztvárňuje (chová se a jedná tak, jak si myslí, že by se daná postava chovala/ jak by jednala, nebo je jak její chování a jednání popsáno v zadání – každá postava má popsany charakter a herní cíle, kterých se snaží dosáhnout). Je to podobné jako v divadle, oproti divadlu však nehrají herci pro diváky, nýbrž pro sebe samé a své spoluhráče. Vzájemnýmihovory a hereckou improvizací pak hráči rozvíjejí příběh. Spektrum larpů, které se v Česku i ve světě hrají, je široké, většinou představují kreativní způsob využití volného času, avšak například ve Skandinávii je larp běžným prvkem výuky ve školství (viz [www.larpy.cz](http://www.larpy.cz)).

Jako **cílovou skupinu** tohoto projektu jsme stanovili **středoškolské (v nejlepším případě gymnaziální) studenty 3. – 4. ročníku (tj. 18–19 let)**. Projekt je opět **střednědobý** (s délkou trvání jeden týden, tj. celkem 5 dní). Jeho navrhovatelem je učitel, nicméně studenti se zde do značné míry podílejí na průběhu i náplni projektu. Projekt je primárně **jednopředmětový** (český jazyk a literatura), avšak spadá také do oblasti **dramatické výchovy**. Následující tabulka shrnuje **základní informace o projektu**:

**Tabulka č. 27:** Projekt *Očima literární postavy* – základní informace

**Účel projektu:**                      **Projekt směřující k vytvoření „výrobku“ (LARP)**  
**Projekt směřující k estetické zkušenosti**  
**Projekt směřující k vzdělávacímu cíli (literární postavy, literární díla a autoři, larpy)**

<b>Délka projektu:</b>	Střednědobý (1 týden)
<b>Prostor realizace:</b>	Škola (školní projekt) s možností exkurze
<b>Cílová skupina:</b>	18–19 let (3.–4. ročník SŠ)
<b>Počet zúčastněných:</b>	Celá třída (kolektivní)
<b>Navrhovatel:</b>	Učitel (Mgr. Lucie Dusová)
<b>Průřezová témata:</b>	<b>Osobnostní a sociální výchova</b> rozvoj poznávacích schopností, kreativity, schopnost sebe prezentace a veřejného vystupování
<b>Vzdělávací oblasti:</b>	<b>Jazyk a jazyková komunikace</b>
<b>Vzdělávací předměty+ témata:</b>	<b>Český jazyk a literatura</b> literární výchova: literární postavy a známá literární díla, slohová výchova: charakteristika literární postavy, vyprávění, vyprávěcí a popisný slohový postup <b>Dramatická výchova</b> hraní rolí, improvizované divadlo
<b>Obecné cíle projektu:</b>	<b>Rozvoj kompetence k učení</b> <b>Rozvoj kompetence k řešení problémů</b>

Oborové cíle  
projektu<sup>47</sup>:

#### Rozvoj kompetence komunikativní

#### Rozvoj kompetence sociální a personální

Žák 3. či 4. ročníku SŠ (nejlépe vyššího gymnázia):

1. Seznámit se s novými literárními díly a postavami, dokázat je stručně charakterizovat. Znat příběh minimálně jedné známé literární postavy.
2. Využívat poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem i k vlastnímu tvořivému psaní – charakteristika literární postavy.
3. Seznámit se s tím, co je to LARP a vyzkoušet si jeden takový vytvořit. Pro některé žáky: získat vlastní zkušenost s hraním larpu.
4. Tvořivě využívat informace z odborné literatury, internetu, tisku a z dalších zdrojů, kriticky je třídit a vyhodnocovat, získané schopnosti a dovednosti tvořivě využívat v produktivních činnostech rozvíjejících individuální styl.
5. Ovládat prostředky týmové komunikace, zapojit se do diskuze, prezentovat svůj názor, naslouchat názorům ostatních, komunikovat s členy svého týmu bez výraznějších obtíží, přijmout zodpovědnost za skupinovou práci, aktivně se podílet na výsledném produktu

Jedním z cílů projektu je také **zvýšit motivaci studentů k četbě kanonických literárních děl a představit jim moderní volnočasovou aktivitu**, která se mnohdy inspiruje literaturou a nabízí kromě estetického zážitku (a s ním spojené zábavy) také poučení a prostor pro osobní rozvoj.

Výstupy projektu:

Žák 3. či 4. ročníku SŠ (nejlépe vyššího gymnázia):

1. Seznámí se s novými literárními díly a postavami, dokáže je stručně charakterizovat. Zná příběh minimálně jedné známé literární postavy.

<sup>47</sup> Cíle byly stanoveny v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro gymnázia.

	<p>2. Využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem i k vlastnímu tvořivému psaní – charakteristika literární postavy.</p> <p>3. Seznamuje se s tím, co je to LARP a vyzkouší si jeden takový vytvořit. Někteří žáci získají vlastní zkušenost s hraním larpu.</p> <p>4. Tvořivě využívá informací z odborné literatury, internetu, tisku a z dalších zdrojů, kriticky je třídí a vyhodnocuje získané schopnosti a dovednosti tvořivě využívá v produktivních činnostech rozvíjejících jeho individuální styl.</p> <p>5. Ovládá prostředky týmové komunikace, zapojuje se do diskuze, prezentuje svůj názor, naslouchá názorům ostatních, komunikuje s členy svého týmu bez výraznějších obtíží, přejímá zodpovědnost za skupinovou práci, aktivně se podílí na výsledném produktu.</p>
Výsledný produkt:	<b>1 připravený LARP pro spolužáky/rodiče.</b>
Omezení:	Projekt počítá s <b>pedagogem, který má alespoň minimální zkušenost s larpy.</b>

### Plánování a příprava projektu

I v případě tohoto projektu se jeví jako nejvhodnější realizovat jej v rámci projektového týdne, nicméně existuje zde i varianta, že by žáci na projektu pracovali dlouhodoběji v rámci hodin literatury (v tomto případě však učitel „ztrácí“ čas k běžnému výkladu a studenti jsou neustále ze své práce „vyrušováni“ výukou jiných předmětů, což se může negativně projevit i na kvalitě zpracování a celkovém zážitku z projektu).

Je také zapotřebí dopředu říci, že **organizace tohoto projektu je velmi náročná** a výrazně doporučujeme, aby se do ní pouštěli pouze **pedagogové, kteří se již nějakého LARPU účastnili alespoň jako hráči**. Celková náročnost projektu může být také ovlivněna tím, zda se ve třídě najdou žáci, kteří již mají s larpy nějakou zkušenost či nikoli. Pokud se učitel rozhodne zapojit do projektu nějaké pořadatele, je nutné **domluvit dopředu termíny přednášky a „exkurze“**.

Co se týče **potřebných materiálních pomůcek**, nepotřebuje si učitel dopředu připravit téměř nic, snad jen volné archy papíru. Studenti by si měli přinést běžné psací potřeby.

#### Realizace, výsledky a hodnocení projektu

Při realizaci postupuje pedagog i žáci opět podle předem stanoveného **programu**, který je samozřejmě možné individuálně měnit a přizpůsobovat aktuálním podmínkám ve třídě. Projekt má navíc pro skupinovou práci hned 3 varianty zpracování (s českými literárními postavami, se světovými literárními postavami a se známými spisovateli), každá skupina tedy může pracovat na jiných úkolech dle svého zájmu.

**Tabulka č. 28:** *Program projektu Očima literární postavy*

Den	Náplň dne, činnosti učitele a třídy	Prostor	Pomůcky
<b>1. den</b> (4 vyučovací hod., např. 8–12 hod)	<b>CO JE TO LARP?</b> Seznámení s <b>tématem projektu</b> (literární larp), jeho průběhem a hodnocením Krátký <b>výklad učitele o larpu</b> (možno zajistit <b>přednášku</b> od nějakého organizátora larpu) Zážitek z <b>hraní jednoho komorního larpu</b> (formou exkurze či zorganizování na škole) Reflexe	Školní třída/místo larpu	Pomůcky učitele nutné k výkladu o larpu – zajistí učitel sám
<b>2. den</b> (4 vyučovací hod.)	<b>LARPOVÉ LITERÁRNÍ POSTAVY</b> <b>Rozdělní studentů do skupin</b> (skupina 5–8 žáků, max. 4 skupiny ve třídě)	Počítačová učebna/knihovna	Počítače s internetem, knihovna,



hod., např. 8–12 hod)	Seznámení s larpovými postavami, jejich výběr a zjišťování informací: <i>a) varianta české literární postavy</i> <i>b) varianta postav ze světové literatury</i> <i>c) varianta postav známých spisovatelů</i>		literární encyklopedie, lexikony, příručky (dle učitele) Papíry
3. den (4 vyučovací hod., např. 8–12 hod)	<b>PŘÍPRAVA LARPU</b> Skupinový brainstorming na téma nového literárního laru: zápletky, lokace a doba, ve které se larp odehrává Skupinová příprava hry Reflexe	Školní třída	Papír, tužky Průvodce vytváření laru
4. den (4 vyučovací hod., např. 8–12 hod)	<b>PŘÍPRAVA LARPU</b> Utváření charakteristiky postav a jejich vztahů Dokončování laru	Školní třída	Papír, tužky, Pdf dokument s ukázkovou charakteristikou postav v laru
5. den (délka 5–6 vyučovací ch hodin)	<b>Prezentace výsledných produktů: hraní přípravených laru s reflexí</b> Závěrečné zhodnocení projektu	Divadélko školy/školní třída	Vypracované lary s pomůckami

Tento projekt není realizován v blocích, jak tomu bylo u projektu předchozího. Každý den trvá práce na projektu zhruba 4 vyučovací hodiny, přičemž organizace času je ponechána v rukou učitele a studentů – ti se mohou společně domluvit, zda budou dělat přestávku vždy po 45 minutách, nebo zda se domluví společně jinak: například jedna delší přestávka uprostřed. Jistá organizační volnost umožňuje

nastavení projektu podle aktuálních potřeb a přání jeho účastníků a zvyšuje spolurozhodování studentů na chodu projektu.

**1. projektový den** slouží především k **prvotnímu seznámení s obsahem projektu, tj. s larpy**. Učitel by měl krátce vyložit, co je to larp, přičemž se opět doporučuje **navázat na zkušenosti studentů** – je možné, že několik studentů larpy nejen hraje, ale dokonce také organizuje. Jak již bylo řečeno, larp je moderní zábava mladých lidí, bylo by tedy troufalé se domnívat, že zde učitel bude největším odborníkem, přestože má za sebou několik herních zážitků. Je možné zajistit přednášku od nějaké zkušeného organizátora larpu, který pravděpodobně studenty nejlépe motivuje a „vtáhne“ do problematiky. Po zhruba hodinovém úvodu by bylo vhodné, kdyby si několik dobrovolníků z dané třídy mohlo **jeden komorní larp vyzkoušet**. Ostatní studenti budou pozorovatelé. Larp si může škola objednat v prostorech třídy, mnohem snazší je však přesunout se do nějaké místní klubovny, kde se larpy běžně odehrávají. Po herním zážitku by měla následovat reflexe, kterou povede vedoucí larpu.

**2. projektový den** se žáci sami rozdělí do skupin po 5 až 8 hráčích tak, aby byly ve třídě maximálně 4 skupiny. Učitel studentům vysvětlí, že náplní projektu bude **společné vytváření literárního larpu**, ve kterém budou vystupovat různé postavy, které mají nějaký vztah k literatuře. Studenti si však dopředu musí postavy vybrat a zjistit o nich co nejvíce informací. K dispozici jsou tyto **tři varianty postav**:

*a) varianta české literární postavy*

- Babička (od Boženy Němcové)
- kníže Sternenhoch (od L. Klímy)
- Markéta Lazarová (od V. Vančury)
- Nikola Šuhaj loupežník (od Ivana Olbrachta)
- Švejk (od Jaroslava Haška)

***b) varianta postav ze světové literatury***

- Dorian Gray (od Oscara Wilda)
- Hermiona (od J. K. Rowlingové)
- Julie Kapuletová (od W. Shakespeara)
- Krásná Remedios (od G. G. Márqueze)
- Lakomec (od Moliera)
- Sancho Panza (od M. C. Saavedry)

***c) varianta postav známých spisovatelů***, např. W. Shakespeare, B. Hrabal, K. H. Mácha, J. A. Komenský, Božena Němcová, Jana Austenová apod.

Studenti **vybírají postavy již ve skupinách dle vlastních preferencí**. O postavách vědí pouze to, že se v larpu sejdou všechny tyto postavy u jednoho stolu (na jednom místě a v jednom čase) a budou spolu v různých interakcích. Studenti jistě některá díla četli (díla jsou vybírána s ohledem na maturitní kánon), postavy by pro ně neměly být zcela cizí. Úkolem studentů bude **zjistit si o těch postavách co nejvíce informací** – jak vypadali, jací byli, jak se chovali, jaký byl jejich životní příběh, sny, plány, jak to s nimi dopadlo apod. Práci je samozřejmě možné si rozdělit (po jednotlivcích, dvojicích/trojicích). Zjištěné informace zapisují v podobě poznámek na připravené archy papíru. Studenti mají k dispozici: počítač s internetem, knihy, literární encyklopedie, lexikony, příručky (dle uvážení učitele). Učitel po celou dobu dohlíží na práci studentů, je jim rádcem a pomocníkem. Na tabuli napíše následující otázky, které by měli studentům pomoci při vypisování důležitých informací o postavách:

- ✓ *V jaké době postava žila a jak vypadala?*
- ✓ *Jaké měla postava vlastnosti? Jak se chovala?*
- ✓ *Co ne/uměla?*
- ✓ *Po čem postava toužila?*
- ✓ *Co důležitého se jí v životě stalo? Jak to s ní dopadlo?*

**3. projektový den** již probíhá příprava larpu. Učitel zahájí ve skupinách **brainstorming**, při kterém žáci zapisují důležitá fakta ohledně jejich hry: téma larpu, zápletky, lokace, doba, ve které se larp odehrává. Nad jednotlivými nápady diskutují ve skupině a snaží se dát dohromady výslednou podobu návrhu. K dispozici mají papíry, tužky a *Průvodce vytváření larpu* (vytištěný). V případě, že si skupina nebude jistá, jak mají dále pokračovat, je možné se poradit s učitelem, případně svolat velkou diskuzi v rámci celé třídy.

To, jakým způsobem žáci hru sestaví, je zcela v jejich rukou. Zadány mají pouze tyto informace: **Celková délka trvání larpu by neměla překročit 1 hodinu. Hrdinové (zvolené postavy) se sejdou na 1 místě (bude se odehrávat po celou dobu v jedné místnosti) s nějakým cílem. Hra by měla mít jeden konflikt, jehož vyřešením skončí. Do hry mohou organizátoři vstupovat jako další smyšlené postavy, o jejichž existenci hráči na začátku hry nevědí. Organizátoři tak mohou uskutečnit různé zvraty, tzv. změny rámce. Hráči mohou (ale nemusí!) plnit různé úkoly, které by měly mít vztah k českému jazyku a literatuře (pouze pokud zvolí postavy ze světové literatury, neměli by chtít, aby tyto postavy např. psali český diktát...). Zápletky může pouze rozvíjet vztahy a konflikty mezi postavami.**

**4. projektový den** příprava larpu pokračuje. Studenti vytvářejí **charakteristiky postav a jejich vzájemných vztahů** – tyto charakteristiky obdrží jejich spolužáci na začátku hry, aby věděli, jak se jejich postava bude chovat. Je vhodné, aby byly mezi postavami jak kladné, tak záporné vztahy. K dispozici získávají pro lepší představu příklad takové charakteristiky z larpu TICHÁ NOC, který vznikl na larpovém workshopu v Chocni v roce 2012<sup>48</sup>. Kromě charakteristiky postav dovypracovávají vše, co je k larpu potřeba, zvažují i pomůcky, které lze vyrobit či sehnat z vlastních zdrojů.

**5. projektový den probíhají jednotlivé larp.** Po každém následuje **reflexe**, ve které hráči společně s organizátory o hře diskutují – řeší, jak se hra hráčům líbila, jak

---

<sup>48</sup> Viz odkaz: <http://larpovadatabase.cz/larp/ticha-noc/57>. Charakteristiky larpových postav jsou také dostupné na internetu pod odkazem: <http://www.larp.cz/?q=cs/clanek/3260/tri-komorni-larpy-za-24-hodin>.

se jim jejich role hrála, odpovídají se také dotazy ke hře samotné. Každý hráč hru pro učitele ohodnotí. Studenti, jejichž hra bude nejlépe hodnocená, získají známku (výborně) a nabídnout svůj larp rodičům, kteří si ji budou moci přijít nějaký den ve večerních či odpoledních hodinách zahrát.

Vzhledem k tomu, že poslední den je velmi časově i psychicky náročný, je možné se se studenty domluvit, že nebudou po celou dobu přítomni všichni. Někteří se nahlásí na hru, jiní se přijdou na 1 až 2 hry podívat. Všichni by se však měli sejít na konci, aby došlo k **závěrečnému hodnocení projektu**.

Jsme si vědomi toho, že návrh na tento projekt je v českém prostředí velmi netradiční a organizačně poměrně náročný. Vytvořit larp není, zvláště pro nováčky, lehké zadání, nám jde však mnohem spíše než o kvalitní larp o tvůrčí práci studentů ve vztahu k literatuře. Jde nám o to ukázat jim, jak mohou být jednotlivé literární postavy (či postavy spisovatelů) zajímavé, nastudujeme-li si je blíže. Zážitek skupinové práce na podobném projektu může být pro studenty smysluplný, i pokud se jim výsledný produkt zcela nevydaří. Může totiž přinést mnoho ponaučení, zábavy a osobního duševního obohacení.

### 5. 3 Náměty pro další projekty

Poslední podkapitola naší práce přináší několik málo dalších námětů pro uskutečnění projektů v českém jazyce a literatuře. Tyto náměty již nejsou nikterak hlouběji rozpracovány, slouží pouze pro další inspiraci pedagogům, kteří by rádi zpracovali vlastní projekt, avšak náměty jim chybí. Náměty nejsou převzaty z žádných zdrojů – pouze z vlastních myšlenek a nápadů.

- Projekt **BÁSNĚ A POHÁDKY PRO BABIČKY A DĚDEČKY** – Projekt, který zde uvádíme, nabízí především vysokou míru společenské platnosti, neboť jeho hlavní myšlenka spočívá v tom, že by žáci a studenti vytvořili básně a krátké pohádky pro seniory. Nejlepší z nich by četli přímo v domovech pro seniory, kam by zavítali na exkurzi. Cílem by bylo vytvořit takové básně a pohádky, které by udělali starším lidem radost a pokud možno je také pobavili. Nejvhodnější věkovou skupinou by zde byli **studenti SŠ**.
  
- Projekt **DESKOVÁ HRA O ČEŠTINĚ** – Projekt je určen pro **studenty gymnázií** (nevylučuje se možnost **spolupráce osmiletého a čtyřletého ročníku**) a navazuje na myšlenku úspěšné hry *Ypsilonie – Cesta do vyjmenované země*<sup>49</sup>. Žáci se v projektu pokoušejí vytvořit vlastní deskovou hru, která by byla o češtině (hráči by museli řešit češtinářské a literární úkoly a hádanky). **Jako méně náročná varianta tohoto projektu se nabízí tvorba češtinářské či literární soutěže pro spolužáky/rodiče.**
  
- Projekt **SVATEBNÍ NOVINY PRO PANÍ UČITELKU** – Tento projekt navrhovaný **pro studenty SŠ** si klade za cíl jednak posílit vzájemné pozitivní vztahy mezi učitelkou českého jazyka a žáky, jednak dát činnosti žáků hlubší smysl a pocit reálného budoucího využití jejich práce. V mnohých projektech totiž žáci tvoří noviny, které následně jen vystaví ve třídě a nikdo je již nečte. Prostřednictvím tvorby takových novin si navíc žáci potrénují své slohové dovednosti. Zvažované rubriky: Informace o ženichovi a nevěstě (zde je vhodné zvážit, jaké informace o sobě vyučující poskytne), svatební horoskop, křížovka, citáty a vtipy o manželství, vtipné kvízy apod.
  
- Projekt **WEBOVÉ STRÁNKY NAŠÍ TŘÍDY** – Projekt, který propojuje češtinářské poznatky s informační výchovou je vhodný pro **2. stupeň ZŠ i pro studentky prvních ročníků SŠ**. Projekt počítá s velkou volností z hlediska zadávaných témat a úkolů a ponechává tak velkou míru volnosti a odpovědnosti na žácích. Ti si tvoří webové stránky, na kterých umísťují to, co by tam reálně chtěli mít, přičemž každý tým by měl přispět nějakými příspěvky. Mohou tam mít základní informace o třídě a o škole, sdílet poznámky z hodin/básně/povídky/fotografie, vytvořit ankety a diskuze apod.

---

<sup>49</sup> Viz odkaz: <http://www.ceskaskola.cz/2015/06/jiri-simonides-rozhovor-o-deskove-hre.html>.

## DISKUZE

V této kapitole bych ráda zhodnotila některé aspekty mé práce. Věnovala bych se například limitům, které se ve své práci spatřuji, dále bych ráda uvedla současnou dostupnou literaturu k tématu práce a v neposlední řadě bych se také věnovala přínosu mé práce.

Jako téma své diplomové práce jsem zvolila projektové vyučování v českém jazyce a literatuře na 2. stupni ZŠ a na školách středních. Téma je to velmi široké a obsáhlé. Sama jsem se navíc snažila pojmut toto téma co nejvíce komplexně, což se projevilo i na rozsahu mé práce. V rámci tohoto tématu se totiž sice můžeme setkat s četnou odbornou literaturou, nicméně ta se ve většině případů věnuje projektovému vyučování jen v několika málo kapitolách a informace tak bývají rozmístěné po různých publikacích. Monografií o projektovém vyučování není v české literatuře mnoho. Jednou z nich je studie J. Kratochvílové *Teorie a praxe projektové výuky* z roku 2006, ve které se autorka orientuje hlavně na 1. stupeň ZŠ. Z téhož roku pochází i zaměřením podobná publikace *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele* od J. Coufalové. Novější (z roku 2009) je pak publikace od autorek M. Dvořákové, J. Kašové a A. Tomkové s názvem *Učíme v projektech*, která obsahuje velké množství projektů pro 1. i 2. stupeň ZŠ. Žádný z těchto projektů však nespadá do výuky českého jazyka a literatury. M. Dvořáková vydala v roce 2009 ještě *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*, kde se však věnuje zejména historii a vývoji této komplexní vyučovací metody. Nejnovější je pak kniha od I. Dömischové z roku 2011, která porovnává projektové vyučování u nás s německy mluvícími zeměmi. Je možné si povšimnout, že existuje mnohem více literatury a tedy i navrhovaných projektů na 1. stupni ZŠ, kde je jejich realizace přeci jen snazší než na 2. stupni a na SŠ. Jeden pedagog je mnohem více pánem svého času a není pro něj takový problém spojit několik hodin, které za sebou vyučuje, v jeden projekt.

Co se týče projektového vyučování v češtině, neexistuje u nás žádná souhrnná publikace, která by se tímto tématem zabírala. Pouze v Olomouci vznikl v roce 2007 sborník, který obsahuje příspěvek P. Holánka s názvem *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na ZŠ*, nicméně autor mnohem více popisuje podobu daltonského plánu nežli projektovou výuku v češtině. Nabízí se samozřejmě ještě studentské závěrečné práce, mezi nimiž se mi podařilo najít pouze jednu, jež by našemu tématu odpovídala: brněnskou Diplomovou práci Z. Tetorové z roku 2011, která se nazývá *Projektová výuka v českém jazyce na 2. stupni ZŠ*. V ní se její autorka pokusila o sepsání a realizaci projektu zaměřeného na televizní pořady.

Výše zmíněné práce nepředstavují jistě zcela kompletní výčet všech tematicky příbuzných odborných prací, avšak ukazují, že téma této diplomové práce není doposud nikdy zcela celistvě zpracované, a tedy, že tato práce může přinést na poli didaktiky českého jazyka (i obecné didaktiky) něco nového a navíc prakticky využitelného.

Co se týče limitů mé práce, jako první z nich je možno uvést, že práce může být vnímána na první pohled jako více obecně didaktická, nežli bohemistická. Náplní této práce je však téma spadající do oblasti didaktiky českého jazyka a literatury. Od obecně didaktických základních informací o projektovém vyučování se v dalších kapitolách věnuje více pozornosti českému jazyku a literatuře až po zcela konkrétní ukázky, příklady a rozborů projektů realizovaných v tomto předmětu. Domníváme se tedy, že se práce od svého oboru neodklonila.

Práce je zaměřena kvalitativně, s čím souvisí i malá velikost vzorku zkoumaných projektů (celkem 14) a tím pádem také ztížená možnost činit na základě jejich zkoumání validní závěry. Bylo by možné namítnout, že ani volba těchto projektů nebyla zcela nenáhodná. Projekty byly však vybírány na základě pečlivého studia odborného a literatury a internetových zdrojů s důrazem na to, aby se témata projektů pokud možno neopakovala. Snažili jsme se o představení co možná nejrozmanitější škály češtinářských projektů, přestože nebylo téměř z čeho vybírat.



Veřejně dostupných projektů, které by se vztahovaly k předmětu český jazyk a literatura, bylo velmi málo. Také v odborné literatuře se vyskytovaly zejména projekty pro naše účely nevhodné (pro 1 stupeň nebo projekty zaměřené na jiné předměty). Nicméně se domníváme, že i přes uvedená úskalí, bylo naše kvalitativní zkoumání přínosné a minimálně naznačilo tendence, které se v této oblasti vyskytují (např. zaměření spíše na krátkodobé projekty realizované ve třídě a navrhované učitelem, který často zapomíná definovat cíle projektu). Konkrétní výsledky, ke kterým jsme dospěli (uvedené dále také v závěru naší práce), nejsou ani v rozporu s poznatky, které uvádí odborná literatura. V některých případech se poznatky navzájem doplňují, např. když v odborné literatuře nalezneme informaci, že výsledné hodnocení žáků a studentů v projektovém vyučování je náročné (např. Havlůjová, Najbert; 2014), proto jej někteří pedagogové vůbec nepoužívají (např. Červenková, 2013), načež získáme výsledky, že zhruba v polovině projektů nebyla uvedena o hodnocení žádná zmínka.

Co se týče navrhovaných vlastních projektů, zde by se pochopitelně jako žádoucí nabízelo zrealizovat je přímo na školách. Vzhledem k velkému rozsahu práce, jsme se však nakonec k této možnosti neuchýlili.

Ohledně celkového zhodnocení mé práce a jejího přínosu bych ráda uvedla, že tato diplomová práce může být zajímavým inspirativním zdrojem jak pro začínající, tak pro zkušené učitele (nejen) českého jazyka a literatury. Výsledky, které jsem získala v rámci analýzy 14 zvolených projektů, by se daly do budoucna ověřit a více prohloubit v dalším kvantitativním zkoumání zaměřeném na tuto problematiku. Vzhledem k nesnadnosti získávání vhodných projektů by stálo za to oslovit jednotlivé školy a vzorek zkoumaných projektů ještě rozšířit, čímž bychom přispěli k větší reprezentativnosti a schopnosti činit validní závěry. Do budoucna by bylo také zajímavé zkusit navrhnout více projektů, které by patřily do jazykové složky vyučování češtiny.

## ZÁVĚR

Diplomová práce předkládá problematiku možnosti využití projektového vyučování na 2. stupni základních škol a na školách středních s akcentem na předmět český jazyk a literatura. Teoretická část práce si kladla za cíl komplexně popsat projektové vyučování v obecně didaktické rovině, uvést jeho historii, plánování a přípravu. Cílem empirické části bylo provést popis a kvalitativní analýzu vybraných projektů a námětů na projektovou výuku a kriticky je zhodnotit. Dalším záměrem bylo také navrhnout vlastní projekty a náměty na projekty, které by mohly poskytnout cenný materiál pro zkušené i začínající pedagogy při přípravě a zavádění projektového vyučování na českých školách.

Domníváme se, že se nám tyto cíle podařilo naplnit a získat tak v oblasti didaktiky českého jazyka a literatury přínosnou práci o projektovém vyučování v českém jazyce a literatuře, které je v našich podmínkách oblastí stále nedostatečně komplexně uchopenou.

Uskutečnili jsme popis a kvalitativní analýzu celkem 14 projektů či námětů na projekty s různou délkou trvání i cílovými skupinami, přičemž se nám podařilo obsáhnout celý druhý stupeň základní školy i školy střední, jak jsme si předsevzali. Při vypracování některých projektů bylo možné čerpat i z vlastní pedagogické zkušenosti.

Co se týče konkrétních výsledků empirické části práce, ukázalo se, že z hlediska typu současných češtinářských projektů se nejčastěji jedná v praxi o projekty navržené učitelem, kterých se účastní celá třída. Projekty směřují po nejvíce k vytvoření nějakého výrobku, případně k naplnění stanoveného vzdělávacího cíle. Obvykle se projekty odehrávají v prostředí školy, některé přidávají do programu jednodenní exkurze. Naprostá většina projektů cílí při volbě věkové skupiny žáků na 2. stupeň ZŠ, na SŠ se projekty v předmětu český jazyk příliš nevyskytují (či alespoň nejsou veřejně dostupné). Co se týče délky realizace, převažují projekty krátkodobé (kratší než 1 den) a střednědobé (nepřekračující 1 týden). Ukázalo se také, že

s češtinářskými projekty se nejčastěji spojují vzdělávací oblasti Umění a kultura a Informační a komunikační technologie. Nejlépe se v projektech uplatňuje učivo slohové a komunikační výchovy, případně výchovy literární. Jazyková složka vstupuje do projektů většinou pouze okrajově (např. v podobě korektur). Zajímavým zjištěním bylo, že pedagogové více než v polovině případů zapomínají definovat cíle projektu.

Dále vyplynulo, že nejčastější pomůckou při projektovém vyučování jsou papíry a penál s psacími potřebami. Žáci však využívají také odborné literatury, internetu a pracovních listů, případně dalších speciálních pomůcek. Prezentace výsledných produktů se konají většinou před třídou, velmi oblíbené jsou v současnosti také výstavy vytvořených produktů. Informace, která u poloviny projektů absentuje, je způsob hodnocení žáků a studentů. Pokud už učitelé hodnotí, drží se zpravidla známkování. Co se týče přítomnosti závěrečné reflexe, zhruba polovina projektů ji má, druhá polovina nikoli.

Naše výsledky také potvrdily názory prezentované v odborné literatuře (např. Dvořáková, 2009; Jezberová, 2011; Poleníková, 2009; Dömischová, 2011 aj.), že projektové vyučování je termín nadužívaný a používá se v praxi i pro metody, které nemají s projektovou výukou mnoho společného. Námi hodnocené projekty se nejčastěji ubíraly spíše k samostatným pracím či k metodám kritického myšlení. Nejčastěji projekty postrádaly *reflektování potřeb a zájmů dítěte, aktuálnost situace, spolurozhodování a spoluzodpovědnost žáků na projektu a společenskou platnost*.

Domníváme se, že by tato práce mohla poskytnout cenný materiál v oblasti didaktiky českého jazyka a literatury. Zjištění pocházející z popisu a analýzy zvolených projektů by mohla dále sloužit jako hypotézy pro další kvantitativní ověření, čímž by mohly podnítit studium metody, která začíná být i v České republice stále více a více populární.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BERÁNKOVÁ, E. (2002). *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. 1 vyd., 106 s. Plzeň: Fraus.
- BIE (2016). *What is Project Based Learning (PBL)?* [online]. [cit. 14. 7. 2016]. Dostupné z: [http://bie.org/about/what\\_pbl](http://bie.org/about/what_pbl).
- COUFALOVÁ, J. (2006). *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. 1. vyd., 136 s. Praha: Fortuna.
- ČECHOVÁ, M., & STYBLÍK, V. (1989). *Didaktika češtiny*. 1. vyd., 254 s. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- ČECHOVÁ, M., & STYBLÍK, V. (1998). *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2. vyd., 264 s. Praha: SPN.
- ČERNÁ, Z., ČERNÝ, M. (2011). *Tvorba online školního časopisu. Metodický portál* [online]. [cit. 12. 4. 2016]. Dostupné z: <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/14559/TVORBA-ONLINE-SKOLNIHO-CASOPISU.html>.
- ČERVENKOVÁ, I. (2013). *Výukové metody a organizace vyučování*. 153 s. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- DÖMISCHOVÁ, I. (2011). *Projektová výuka: moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. 1. vyd., 212 s. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- DVOŘÁKOVÁ, M. (2009). *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. 1. vyd., 158 s. Praha: Karolinum.
- HAVLÚJOVÁ, H., & NAJBERT, J. (2014). *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. 1. vyd., 248 s. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů.
- HOUŠKA, T. (1993). *Škola je hra*. 2. vyd., 272 s. Praha: vl. n.

JEŘÁBEK, J., LISNEROVÁ, R., SMEJKALOVÁ, A., TUPÝ, J. a kol. (2013). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 143 s. Praha: MŠMT.

JEZBEROVÁ, R. (2011). *Žákovské projekty: cesta ke kompetencím: příručka pro učitele středních odborných škol*. 1. vyd., 128 s. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

KASÍKOVÁ, H. (2010). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. vyd., 152 s. Praha: Portál.

KAŠOVÁ, J. a kol. (1995). *Škola trochu jinak*. 1. vyd., 81 s. Kroměříž: IUVENTA.

KOHOUTOVÁ, A. (2013). Školní časopis jako metoda výuky českého jazyka? *Webové stránky gymnázia Třeboň* [online]. [cit. 6. 3. 2016]. Dostupné z: <http://www.gymtrebon.cz/a-209-aktivita-01-skolni-casopis-jako-metoda-vyuky-ceskeho-jazyka-.html>.

KOSTEČKA, J. (1993). *Do světa češtiny jinak: didaktika českého jazyka a slohu pro vyučovací praxi*. 1. vyd., 229 s. Jinočany: H & H.

KOVALIKOVÁ, S. (1995). *Integrovaná tematická výuka*. 2. vyd., 304 s. Kroměříž: Spirála.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. (2006). *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd., 160 s. Brno: Masarykova univerzita.

KRŮŽELOVÁ, M. (2009). *Máme rádi sloh*. 1. vyd., 128 s. Praha: Portál.

KUBÍNOVÁ, M. (2005). Projekty ve vyučování. *Metodický portál* [online]. [cit. 20. 2. 2016]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/334/PROJEKTY-VE-VYUCOVANI.html/>.

MACHŮ, E. (2014). *Podpora projektové a kooperativní výuky v mateřských, základních a středních školách Zlínského regionu* [online]. [cit. 5. 3. 2016]. Dostupné z: <http://www.utb.cz/file/51498/>.

- MALINKA, J., HORÁKOVÁ, J., SÝKORA, S. a kol. (2011). *Projektové vyučování: Metodická příručka* [online]. [cit. 16. 3. 2016]. Dostupné z: [www.ssphz-uh.cz/doc/1102/element/32961/](http://www.ssphz-uh.cz/doc/1102/element/32961/).
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Pedagogická Fakulta Masarykovy Univerzity.
- MAZÁČOVÁ, N. (2007). Možnosti a meze projektové výuky v současné škole. *Metodický portál* [online]. [cit. 24. 3. 2016]. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/1288/MOZNOSTI-A-MEZE-PROJEKTOVE-VYUKY-V-SOUCASNE-SKOLE.html>.
- MŠMT. (2008). *Strategie celoživotního učení ČR*. 92 s. Praha: Tauris.
- NEUŽILOVÁ, V. (2011). Metoda I.N.S.E.R.T.: Čokoláda. *Metodický portál* [online]. [cit. 2. 7. 2016]. Dostupný z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/zk/14597/METODA-INSERT-COKOLADA.html>.
- NOVÁČKOVÁ, J. (1994). Písemné projekty škol. In NEMES kolektiv autorů (1994). *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu?: O individuálních projektech škol*. 1. vyd., 126 s. Praha: Strom.
- PETERKA, J. (2007). *Teorie literatury pro učitele*. 3. vyd., 346 s. Jíloviště: MME.
- PETTY, G. (1996). *Moderní vyučování*. 1. vyd., 380 s. Praha: Portál.
- PODROUŽEK, L. (2002). *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*. 1. vyd., 96 s. Plzeň: Fraus.
- POLENÍKOVÁ, A. (2009). *Projekty v rámci školních vzdělávacích programů: závěrečná práce studia "Koordinátor školního vzdělávacího programu"*. 1. vyd., 24 s. Praha: Národní institut pro další vzdělávání.
- SARKÖZI, R. (2010). Vydávání časopisu jako didaktický projekt. *Metodický portál* [online]. [cit. 25. 4. 2016]. Dostupný z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-tipy/casopisu-jako-projekt>.

SITNÁ, D. (2009). *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. 1. vyd., 152 s. Praha: Portál.

SKALKOVÁ, J. (2007). *Obecná didaktika*. 2. vyd., 328 s. Praha: Grada.

ŠIMONÍK, O. (2003). *Úvod do školní didaktiky*. 1. vyd., 91 s. Brno: MSD.

TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., & DVOŘÁKOVÁ, M. (2009). *Učíme v projektech*. 1. vyd., 176 s. Praha: Portál.

VALENTA, J. (1993). *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. 1. vyd., 61 s. Praha: IPOS ARTAMA.

VYBÍRAL, M. (1996). *Od zkušenosti k poznání*. 1. vyd., 48 s. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň.

ZMRZLÍK, B., WOJNAR, P. (2013). Jak se dělá školní časopis aneb Mendelíček má deset let. In BERAN, V. (2003). *Učím s radostí: zkušenosti, lekce, projekty*. 1. vyd., 237 s. Praha: Agentura Strom.

ŽANTA (1934). *Projektová metoda: Pokus o řešení pracovní školy*. 1. vyd., 53 s. Praha: Dědictví Komenského.

### **Seznam použitých internetových zdrojů**

[www.bie.org](http://www.bie.org)

[www.extratrida.cz](http://www.extratrida.cz)

[www.larpy.cz](http://www.larpy.cz)

[www.modernivyucovani.cz](http://www.modernivyucovani.cz)

<http://www.muzeumpovesti.cz/>

[www.projektovevyucovani.cz](http://www.projektovevyucovani.cz)

[www.projektovavyuka.cz](http://www.projektovavyuka.cz)

[www.rvp.cz](http://www.rvp.cz)

<http://www.schoolpressclub.com/>

## Přílohy

**Příloha č. 1:** *„Poznávačka“ rádií z projektu Rádio Sdružák*

**Příloha č. 2:** *Kvíz rádiového slangu (projekt Rádio Sdružák)*

**Příloha č. 3:** *Kartičky s popisy rolí v projektu Nevěř všemu, co slyšíš...(a co se píše)*

**Příloha č. 4:** *Text s korektorskými značkami k projektu Nevěř všemu, co slyšíš...(a co se píše)*

**Příloha č. 5:** *Ukázka aplikačního úkolu k projektu Nevěř všemu, co slyšíš...(a co se píše)*

**Příloha č. 6:** *Ukázka žákovské práce na novinovém článku o Sněhurce z projektu Nevěř všemu, co slyšíš...(a co se píše)*

**Příloha č. 7:** *Literární romantismus – pracovní list k projektu Znaky romantismu*

**Příloha č. 8:** *Pracovní listy a materiály k projektu „Kafkova proměna“*

**Příloha č. 9:** *Pracovní listy a materiály k projektu „Kafkova proměna“ - existencialismus*



## Příloha č. 1: „Poznávačka“ rádií z projektu Rádio Sdružák

### Doplň název rádia a najdi správné logo :)

*K logu doplň číslo odpovídajícího rádia.*

1. Pohodové české rádio:

2. Nejvíce českých písniček. České melodie a dárky:

3. První bigbít u nás:

4. MaXXimum muziky:

5. Fajn radio. Hrajeme to nejnovější:

6. Ráááááadio:

7. Nejrychlejší zprávy a reportáže z domova i ze světa:

(jedna ze stanic tohoto rádia, která se jmenuje Radiožurnál)

8. Rádio na jedničku:



**Příloha č. 2: Kvíz rádiového slangu (projekt Rádio Sdružák)**

**1. Rozhlasový podkres aneb hudbu pod mluveným slovem nazýváme:**

- A) šumákem                      B) *bublákem*                      C) kašlákem

**2. Bodový scénář se stručným přehledem všech hlavních témat je:**

- A) klimpl    B) *bod'ák*    C) skicák

**3. Když v rozhlasovém studiu uslyšíte, že se ztratil vindšus, někdo postrádá:**

- A) zvukového technika                      B) *ochranný kryt na mikrofon*  
C) konec natočeného záznamu

**4. Výsuvné, několikametrové tyči zvukaře, na jejímž konci je připevněn mikrofon, se slangově říká:**

- A) ptačí brko                      B) hrábě                      C) *bambus*

**5. *Koprovat pro vysílání* znamená:**

- A) *poslechnout a schválit*                      B) přestříhat a opravit jeho zvukovou  
stopu                      C) zahodit a neodvysílat

Zdroj: [www.rozhlas.cz](http://www.rozhlas.cz)

### Příloha č. 3: Kartičky s popisy rolí v projektu *Nevěř všemu, co slyšíš... (a co se píše)*

#### KARTIČKY:

**Přidělit žákům funkce dle jejich schopností (žák dobrý v češtině bude korektor, výtvarně nadaný bude grafik, sportovně disponovaný se ujme sportovní rubriky, žák mající v oblíbené geografii dostane na starost zprávy ze světa, žákovi se slušným obecným rozhledem přidělit zprávy z domova apod. Počet a výběr funkcí (ruku v ruce s rubrikami) provede učitel – na základě počtu žáků ve skupinách (s přihlédnutím k jejich zájmům a schopnostem. Struktura všech skupin je stejná.**

---

#### **Šéfredaktor**

Hlavou celé redakce je šéfredaktor. Bývá zodpovědný za obsah a podobu celého časopisu. Stará se o chod redakce a koordinuje jednotlivé činnosti potřebné pro vznik časopisu. Je zodpovědný vydavateli nebo redakční radě. Šéfredaktor zastupuje časopis na veřejnosti. To vše obvykle přináší tolik práce, že s jeho články se čtenáři téměř nesetkají. Karel Čapek k tomu píše: „*Oblíbený sen většiny šéfredaktorů je, že musejí nějak zreformovat celou redakční práci, aby ji mohli obsáhnout...*“

---

#### **Editor**

Co dělá editor? Pročítá články redaktorů. Přemýšlí, zda čtenáři mohou článkům porozumět, a upravuje je. Sleduje, zda články působí logicky, někdy ověřuje i fakta a zdroje. Fotoeditor vybírá vhodné místo pro fotografii k textu; někdy rozhoduje, k nemilosti fotografa, i o její podobě. Hlavní editor aktualizuje jednotlivé články před vydáním; rozděluje redaktorům prostor na stránkách; doplňuje chybějící titulky; překontrolované články posílá ke korektuře; doplňuje upoutávky.

---

#### **Fotograf**

Fotograf s pomocí (digitálního) fotoaparátu pořizuje fotografii – pro školní časopisy nejčastěji portrétní, žurnalistickou, reportážní nebo reklamní. Profesionální časopisy využívají také fotografie specializovaných tiskových agentur. Fotograf svým záběrem dokáže v pravý okamžik zastavit děj, podat bezprostřední svědectví o události. Řada školních časopisů má své fotografy.

---

#### **Redaktor**

Redaktoři: kolektiv několika lidí pracujících pro vydavatele na plný úvazek. Většinou je každý redaktor zodpovědný za určitou část či rubriku novin (z domova, ze světa, sportovní redaktor...)

V nejčistější podobě je redaktorem ten, kdo zpracovává spíše informace v redakci (na rozdíl od reportérů a zpravodajů).

---

#### **Reportér**

Reportér je redaktor, který pracuje v terénu. Musí být pohotový, schopný rychle formulovat a dávat si věci do souvislostí, mít smysl pro detail. Reportér popisuje většinou událost, které se osobně účastnil. Událost pozoruje a popisuje; využívá při jejím zpracování autentických situací a reakcí přímých účastníků děje. Reportér se musí účastníků na řadu údajů dotazovat; reportáže obsahují i zkrácené rozhovory. Moderní formou je fotoreportáž.

---

#### **Korektor**

Časté chyby v textech by mohly odradit čtenáře. Korektoři opravují nejčastěji pravopisné a slohové chyby. Různé překlepy, chyby a případné doplňky textu, ilustrací nebo popisků vyznačují korektoři na otisku textu.

---

#### **Grafik**

Jsi velmi důležitá osoba, neboť právě grafik přetvořuje finální texty do podoby, kterou můžeme vidět na stáncích. Procedury "sazby" a "lámání" se účastní i redakce, neboť leckdy je třeba v zájmu libivosti grafické úpravy text zkrátit či prodloužit.

Profesionální časopisy mívají buď vlastní grafické oddělení, nebo si nechávají výslednou grafiku dělat externími studii.

---

#### **Propagace, marketing, reklama, inzerce**

Profesionální časopisy si často vydělávají prodejem reklamního prostoru; marketingové oddělení zpracovává zejména požadavky zájemců o reklamu, inzertní.

---

#### **Distribuce**

Velká vydavatelství mívají svá oddělení distribuce, starající se o rozvoz časopisů a zajišťující předplatné. Využívají distribuční společnosti. Tyto časopisy nezůstávají na stáncích déle, než vyjde příští číslo. Vydavatel sleduje počty neprodaných výtisků (tzv. remitenda).

---

**Příloha č. 4:** Text s korektorskými značkami k projektu Nevěř všemu, co slyšíš...(a co se píše)

náhrada písmena	/e	
náhrada dvou písmen	/is	
náhrada více písmen na řádku	/e /d	
doplnění písmene	/me	škrtne se předcházející písmeno, které se pak po straně vedle značky opakuje a doplní se o chybějící písmeno
vypuštění (deleatur)	/s	
přehozená písmena	2	
rozdělení textu	↓	
spojení textu	↑	
zrušení jednoho a více výrazů	V jednoho a více	✓ ✓
slovosled změněný		
vsuvka slov		
oddělení odstavce, zatažení		
odstavce	+	
obrat (vertatur)	✓	
index	×	
exponent	×	
vytisknout polotučně		
vytisknout ležatě (kurzívou)		
řádky	2	řádky v nesprávném pořadí se na konci řádek očísloují ve správném pořadí
přehozené	1	
nová řádka	<	
zrušená oprava		

C hvíli šel vedle Červné Korkulky a pak praaavil: „ČervenáKarkulko, koukej na ty kársné květiny, kterétu rostdu všu de kolem kolem, pročpak se trochu nerozdhlédneš? Myslím, že isiještě neslyše la ptákčy, kteří by by zpívali tak líbezne. Ty si tu vykračuješ, jako šla do kšoly a přitomje tu v lese tak krásěn!“ Červená Karkulkaa otevřela oči dokořán a když viděla jak slunční paprsky tancují skrze stromy, sema tam a vščude roste toolik krásnýhc květin, pomyslila si: „Když přinesu babičce kytici čerstvých, bude mít istě radost, času mám dpst, přijdu akorád.“ Aseběhla zcesty do lesa a trhala květivn.

**Příloha č. 5:** Ukázka aplikačního úkolu k projektu *Nevěř všemu, co slyšíš...* (a co se píše)

NÁZEV APLIKAČNÍHO ÚKOLU	Aplikační úkol č. 3
<b>Vytvoření novinového článku</b>	pondělí, 3. a 4. hodina
<b>TEXT ÚKOLU:</b> V součinnosti s kolegy z redakce vytvoř článek na téma Maškardní den na ZŠ Sdružení.	
<b>POSTUP:</b> /popis kroků, které se od žáků očekávají/ 1) Seznam se s tématem 2) V součinnosti se spolužáky si připrav a roztříd informace 3) Napiš si hrubou osnovu článku 4) Spolu s ostatními členy skupinky piš článek (s důrazem na roli, kterou sis vybral v první části projektového dne)	
<b>ČAS NA PRÁCI:</b> 90 min.	
<b>ROLE V PRACOVNÍ SKUPINĚ:</b> Viz 1. a 2. hodina	
<b>VÝSTUP PRÁCE</b> /forma prezentace výstupu/: Novinový článek	



**Příloha č. 6:** Ukázka žákovské práce na novinovém článku o Sněhurce z projektu Nevěř všemu, co slyšíš...(a co se píše)


4. 4. 2016

# SNĚHURKA Vnese na (seriozní)

Sněhurka už je nevěstou od 31.3, od doby kdy skončila anabáze členů Spasitků v divadle Viola v Bartolomějské ulici tak odjela taxíkem. Na představení ji doprovázel princ Krason, ale odjel jiným taxíkem. Předpokládá se, že ji unesla maceška, nebo samotná Spasitka. Policie asi prohledá chaloupku v rakibádkářské kolonii v Modřanech. Krason byl viděn na hradi s oleem takže je mimo podezření.

# Měďa Pu únoscem (občasně)

Ve čt. 31.3. byla unesena Sněhurka, spekuluje se o tom, že ji unesl medvěd Pu a přivázal ji ke stromu a společně s princem ji mrazil. Podle stop to vypadá, že Pu přišel Krasonem a princem ji mrazil. Mrazil se milovníkem Spasitky. Prince Krason mrazil že Sněhurka a Pu byli naposledy spatřeni u prázdné rohlí. Mladý Zeman zase tvrdí, že je vyšetřováte jako do rohlíku Sněhurka.



Pu

**Reklama**

a pokud nechce  
že být uneseni  
jako Sněhurka  
kupte si náš  
neviditelný oblek  
tak neváhejte a  
kupte ho  
na [www.oblekky.cz](http://www.oblekky.cz)



## Příloha č. 7: Literární romantismus – pracovní list k projektu Znak romantismu

### Literární romantismus

Evropská literatura na přelomu 18. a 19. století se začíná soustavně zabývat o vnitřní život člověka, který se zbavil různých společenských předsudků a iluzí. Vzniká však rozpor mezi vnitřním životem jedince a společností, svět se jedinci spíše odcizuje a on v něm stojí osaměle, zklamán a bez lásky, jež by naplnila jeho vnitřní prázdnotu. Řada spisovatelů si tento pocit uvědomuje a snaží se ho překonat – literatura tzv. ROMANTICKÁ postihuje konflikt individua a společnosti, vychází z autorského subjektivismu a individualismu. Spoléhá přitom na umělcovu fantazii a schopnost vyjádřit s pomocí poezie lidské touhy, ideály i tragičnost osudu.

NEJROZDÍLEJŠÍM ŽÁNREM SE STÁVÁ POEZIE.  
V OBLIBĚ JSOU I ROZSAHLEJŠÍ LYRICKOEPICKÉ  
ÚTVARY – VERŠOVANÁ POVÍDKA, EPOS, DRAMATICKÁ  
BÁSEŇ. VZNIKAJÍ VŠAK TAKÉ HISTORICKÉ POVÍDKY A  
ROMÁNY.

Romantický postoj k světu vychází z představy konfliktu. Člověk touží po uplatnění svých schopností, ale stojí proti necitelnému světu, kte-

rý tyto možnosti omezuje a který jej zraňuje nepochopením. Romantik se pokouší podrobit si svět podle své představy, obvykle revoltou proti společnosti, jejím zákonům a konvencím. Protože je však sám proti organizované a mocí vybavené společnosti, končí jeho vzpoura nezdarem.

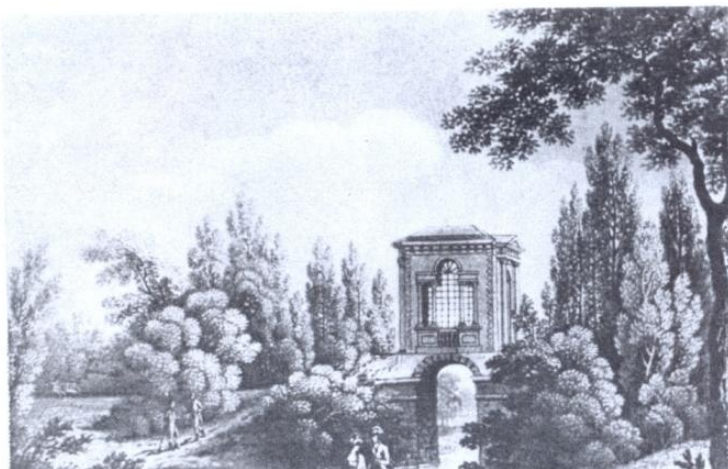
Romantismus dostal jméno od románu, moderního slovesného útvaru, v němž obraznost a citovost převládaly nad rozváznou rozumovostí. Tyto rysy spolu s ději, umístěnými do divokých přírodních scénérií nebo do vzdálených krajín, s výjimečnými postavami krajně individualizovaných hrdinů byly příznačné pro romantickou literaturu.

### Stylizace romantického hrdiny

Rodokmen hrdinů romantické literatury má velmi mnoho příbuzných rysů. Hrdina splývá většinou s autorem, je jeho sebevyjádřením. Stylizuje se do obvyklého romantického postoje člověka, který je si vědom svého výjimečného poslání, nemůže však uskutečnit vlastní záměry a dostává se do sporu s dobou. Protože mu nikdo nerozumí, cítí se osamělý. Ostatně ani necítí potřebu družnosti, je příliš vyhraněný individualista. Hrdě osamělý hledá únik v protisociálním gestu nebo v násilném činu. Tam, kde alespoň načas může podřídit své záměry nadosobnímu cíli, zapojit své aktivní životní úsilí např. do boje národa za svobodu, stává se revolucionářem.

Romantický hrdina touží po lásce, ale současně ví, že skutečnou lásku nenajde. Může milovat jen nešťastně, protože miluje vysněný ideál, nikoli skutečnou ženu. Rozpor mezi představou a skutečností lásky bývá tak silný, že hrdina často nemůže přežít bolestné zklamání – proto v životopisech romantických básníků najdeme tolik tragických lásek.

V dílech romantiků vystupují často výjimeční hrdinové ve výjimečných situacích. Už rodový původ mnoha hrdinů bývá záhadný a obestřen tajemstvím (např. neznámého otce). Oblíb se těšily takové události lidského života, v nichž se projevilo něco tajemného, osudového, hrůzného nebo fantastického. Hrdinové romantické literatury vynikají silou citu a vášně, vedle toho však trpí oslabenou vůlí, bývají znuděni životem, jenž se jim stává přítěží.



Veltrusy, Laudonův pavilon  
v zámecké zahradě.  
Ukázka romanticky  
pojatého parku  
(tzv. anglického)

## **Proměna**

### **1. část**

Když se Řehoř Samsa jednou ráno probudil z nepokojných snů, shledal, že se v posteli proměnil v jakýsi nestvůrný hmyz. Ležel na hřbetě tvrdém jak pancíř, a když trochu nadzvedl hlavu, uviděl své vyklenuté, hnědé břicho rozdělené obloukovitými výztuhami, na jehož vrcholu se sotva ještě držela přikrývka a tak tak že úplně nesklouzla dolů. Jeho četné, vzhledem k ostatnímu objemu žalostně tenké nohy se mu bezmocně komíhaly před očima. Co se to se mnou stalo? pomyslel si. Nebyl to sen. Jeho pokoj, správný, jen trochu příliš malý lidský pokoj, spočíval klidně mezi čtyřmi dobře známými stěnami, Nad stolem, na němž byla rozložena vybalená kolekce vzorků soukenného zboží - Samsa byl obchodní cestující -, visel obrázek, který si nedávno vystříhl z jednoho ilustrovaného časopisu a zasadil do pěkného pozlaceného rámu. Představoval dámu, opatřenou kožešinovou čapkou a kožešinovým boa, jak vzpřímeně sedí a nastavuje divákovi těžký kožešinový rukávník, v němž se jí ztrácí celé předloktí.

Řehořův pohled se pak obrátil k oknu a pošmourné počasí - bylo slyšet, jak kapky deště dopadají na okenní plech - ho naplnilo melancholií. Co kdybych si ještě trochu pospal a zapomněl na všechny blázniviny, pomyslel si, to však bylo naprosto neproveditelné, neboť byl zvyklý spát na pravém boku, v nynějším stavu se však do této polohy nemohl dostat. Ať sebou házel sebevětší silou na pravý bok, vždycky se zase zhoupł zpátky naznak. Zkoušel to snad stokrát, zavřel oči, aby se nemusel dívat na zmítající se nohy, a přestal, až když ucítil v boku lehkou, tupou bolest, jakou ještě nikdy nepocítil.

Ach bože, pomyslel si, jaké jsem si to vybral namáhavé povolání! Den co den na cestách. Zlobení s prací je mnohem víc než přímo v obchodě doma, a k tomu ještě ten kříž s cestováním, starosti o vlaková spojení, nepravdivé, špatné jídlo, stále se střídající známosti, jež nikdy nenabudou trvalosti, srdečnosti. Aby to všechno čert vzal! Ucítil nahoře na břiše slabé svědění; pomalu se sunul po hřbetě k čelu postele, aby mohl lépe zvednout hlavu; našel svědicí místo, poseté spoustou drobných bílých teček, které nedovedl posoudit; a chtěl to místo jednou nohou ohmatat, hned ji však stáhl zpátky, neboť při dotyku ho hrůzou zamrazilo. Sklouzl opět zpátky do dřívější polohy. Z toho časného vstávání člověk dočista zpitomí, pomyslel si. Člověk se potřebuje vyspat. Jiní kupci si žijí jak ženy v harému. Když se například během odpoledne vrátím do hostince, abych si přepsal získané zákazníky, sedí si tihle páni teprve u snídaně. To bych si tak mohl zkusit u svého šéfa; na místě bych letěl. Ostatně kdoví jestli by to pro mne nebylo lepší. Kdybych se kvůli rodičům nadržel, dávno bych dal výpověď, šel bych rovnou k šéfovi a od plic bych mu řekl, co si myslím. Ten by určitě spadl z pultu! Je to také divný způsob, sednout si na pult a z té výšky mluvit se zaměstnancem, který navíc kvůli šéfově nedoslýchavosti musí přistoupit až těsně k němu. Nu, ještě se té naděje docela nevzdávám; jen co budu mít pohromadě tolik peněz, abych splatil, co mu rodiče dluží - může to trvat ještě tak pět šest let -, rozhodně to udělám. Pak se to rozetne. Prozatím ovšem musím vstát, protože mi v pět jede vlak.

A podíval se na budík, který tikal na prádelníku. Pane na nebi! pomyslel si. Bylo půl sedmé a ručičky šly klidně dál, dokonce bylo půl pryč, pomalu už tři čtvrti. Že by byl budík nezazvonil? Z postele bylo vidět, že byl správně nařízen na čtvrtou hodinu; určitě také zvonil. Ale což bylo možné klidně zaspát to zvonění, které otrásá nábytkem? Nu, klidně zrovna



nespal, zato patrně tím tvrději. Co však teď počít? Příští vlak jede v sedm hodin; aby ho stihl, musil by si nesmírně pospíšet a kolekce ještě není sbalená a sám se necítí nijak zvlášť svěží a spolehlivý. A i kdyby vlak stihl, šéfovo hromování ho nemine, poněvadž sluha z obchodu čekal u vlaku o páté a dávno podal hlášení, že ho zmeškal. Je to šéfova stvůra, bez páteře a bez vlastního rozumu. Co kdyby se hlásil nemocný? Ale to by bylo krajně trapné a podezřelé, poněvadž za celých pět let služby nebyl Řehoř ani jednou nemocen. Šéf by určitě přišel s lékařem od nemocenské pokladny, vyčítal by rodičům, že mají líného syna, a všechny námitky by zatrhl odkazem na lékaře od pokladny, pro kterého jsou přece vůbec všichni lidé úplně zdraví, jenže se štítí práce. A byl by ostatně v tomto případě v nepravu? Až na jistou ospalost, která byla po tom dlouhém spaní doopravdy zbytečná, cítil se Řehoř skutečně docela dobře a dokonce měl řádný hlad.

## EXISTENCIONALISMUS

Existencialismus (též existencialismus) v literatuře má logicky své kořeny ve stejnojmenném filosofickém směru, který vznikl po 1. světové válce v Německu. Jeho hlavními představiteli byli S. Kierkegaard, Martin Heidegger a Karl Jaspers.

### Některé základní myšlenky existencialismu:

- Je uznávána jen a jen existence jedince.
- Zabývá se problematikou bytí člověka v soudobém světě, vidí člověka opuštěného Bohem, sleduje jeho osamocení ( lze také říci, že lidé trpí pocitem nedobrovolné „ vrženosti“ do světa lidí, člověk se cítí být v soudobém světě „ cizincem“ neschopným komunikace s druhými).
- Život člověka je starost (člověk je odsouzen ke svobodě).
- Problémem je to, že člověku je sice dána jako jedna z možností svoboda, ale tu si neuvědomuje. Prožívá ji teprve ve vyhrocených a mezních situacích-proto je u existencialistů (a tedy i v literatuře) tolik exponovaných situací, tolik úzkosti, zoufalství, strachu a existenčních starostí.
- Hlavní literární hrdinové obvykle dospívají k poznání, že pravá lidská existence je v pochopení života jako neodvratitelného směřování ke smrti.

Existencialismus 30. let ukazoval především člověka zdecimovaného, na přelomu života a smrti, jednoduše v situaci, která ho zbavovala jakýchkoliv iluzí. Teprve po válce vyšlo opět najevo, že sám život nabyl znovu smyslu a hrůza ze smrti byla překonávána.

V literatuře se existencialismus rozvíjel od 40. let-z myšlenkového hlediska se vlastně jednalo o velice úspěšný kulturní přenos německého existencialismu do pařížského intelektuálního prostředí. Proto také ty nejslavnější autory budeme hledat především ve Francii.

(Prokop, V.: *Přehled světové literatury 20. století*, Karlovy Vary 2006, s. 35)